

El cuerpo cuenta

La presencia del cuerpo en
las versificaciones, narrativas
y lecturas de crianza

Daniel Calmels

El cuerpo cuenta

La presencia del cuerpo en las versificaciones,
narrativas y lecturas de crianza

Daniel Calmels



Calmels, Daniel

El cuerpo cuenta: la presencia del cuerpo en las versificaciones,
narrativas y lecturas de crianza.

- 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2014.

116 p.: il. ; 22x15 cm. - (Educación inicial / Laura Pitluk)

ISBN 978-950-808-856-7

1. Educación Inicial.

CDD 372.21

© 2014 · **Homo Sapiens Ediciones**

Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina

Telefax: 54 341 4406892 | 4253852

E-mail: editorial@homosapiens.com.ar

Página web: www.homosapiens.com.ar

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723

Prohibida su reproducción total o parcial

ISBN 978-950-808-856-7

Corrección: Julia Sabena

Este libro se terminó de imprimir en agosto de 2014

en **Gráfica Amalevi SRL** | Mendoza 1851/53

2000 Rosario | Santa Fe | Argentina



PROLOGO	7
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. Jugar con las manos	17
A. Juego corporal versificado	18
1. La “linda manito”, el movimiento rítmico y la versificación. La lógica de la sucesión	18
2. “Tortitas de manteca”, un abrazo frustrado	21
B. Narración con contactos	24
El dedito goloso, la mano como escenario de la narración y encarnadura de los personajes, la lógica de la secuencia	24
C. De la sucesión a la secuencia	28
D. Tocar y nombrar	30
E. Cambiar	31
F. Relajación activa	33
G. La risa	35
CAPÍTULO II. Los gestos calmantes	39
A. Despedida a la distancia. El “chau”	39
B. Ritual calmante del dolor. “Sana sana”	42
C. Las voces y los ritmos que inducen al sueño	46
D. Principio y final	48
E. El contenido de los versos	49

CAPÍTULO III. Narración oral	53
A. El cuerpo que narra	53
B. Entre lo oral y lo escrito	57
C. Contar el día	58
 CAPÍTULO IV. Lecturas de crianza	61
A. A libro abierto. Texto e imagen	61
B. La ficción, el sostén de la mirada	62
C. La lectura intensiva	64
 CAPÍTULO V. El video	69
A. El espectador intensivo	69
B. La voz	70
C. Implante argumental	74
 CAPÍTULO VI. Los libros	77
A. El cuerpo que escucha	78
B. El cuerpo que lee	80
C. Hacia afuera, hacia adentro	80
D. Lectura veloz	83
E. Posición del lector	84
 CAPÍTULO VII. Pasos hacia la lectura autónoma.	
Síntesis final	87
 NOTAS	91
 EPÍLOGO <i>por Marcelo Percia</i>	103
 BIBLIOGRAFÍA	111



El autor presenta en este libro, uno de los tantísimos que ha escrito, ideas y aportes sumamente interesantes e importantes referidos a “La presencia del cuerpo en las versificaciones, narrativas y lecturas de crianza”, y esto dice mucho de él mismo y de su extensa y significativa obra.

Sus escritos y ponencias sostienen desde hace muchos años las ideas y acciones en la Educación Inicial, por sus importantes aportes que nos llegan a los más profundo de nuestra profesión dedicada a los niños más pequeños, por abriarnos a la posibilidad de recuperar los juegos y canciones tradicionales e incorporarlos a nuestra identidad actual, y por brindarnos una mirada de ese niño pequeño como un sujeto único y particular que necesita del contacto y la mirada de un educador presente y respetuoso.

Hemos leído, escuchado y aprendido con Daniel la importancia del sostén con la mirada, los contactos, los juegos; de un cuerpo que habla con cada gesto y se dispone a acurrucar, cantar y jugar, del lugar del cuerpo, la mirada, la voz y las manos de los adultos para esos niños pequeños.

Niños pequeños que, como dice el autor, “cuentan” con el cuerpo como un instrumento de comunicación y aprendizaje, y como portador de una historia... porque el cuerpo cuenta.

Niños pequeños que necesitan de un educador cuya intervención corporal profesional adecuada sostenga la puesta del cuerpo en la tarea educativa. Educadores cuya disponibilidad

lúdica, afectiva y corporal establece la diferencia en los procesos personales de cada niño como sujeto único.

Como dice el autor, el cuerpo es un narrador insustituible de la trama vincular y la relacionar. Hay que poderlo mirar y escuchar: el cuerpo cuenta.

LAURA PITLUK

«...en el breve período representado por los seis primeros meses de la vida, el lactante va emergiendo como ser humano social. De algún modo, en esta breve etapa que designaré como la primera fase de aprendizaje acerca de las cosas humanas, el bebé aprenderá cómo invitar a su madre a jugar, iniciando una interacción con ella.»

DANIEL STERN (1983)

«Todo lo que un adulto realiza se convierte en enseñanza para el niño, pero hay algunos comportamientos especialmente dedicados al bebé que están ritualizados por cada cultura y que son a la vez específicos de ellas y universales en sus intenciones.»

SARA PAÍN (1986)

«En el proceso de su desarrollo, el niño asimila no solamente el contenido de la experiencia cultural, sino también los medios del pensamiento cultural, los procedimientos y las formas del comportamiento cultural.»

LIEV S. VIGOTSKI (1998)



En las acciones y actos destinados a la atención del niño/a (alimentación, higiene, traslado, etc.) existen acciones derivadas o concomitantes con ellas que tienen un carácter lúdico o pre-lúdico. Se desarrollan alrededor de los cuidados del pequeño y van dirigidas al cuerpo del niño/a, con una implicación corporal del adulto. Diversos juegos se organizan alrededor de la función de sostén, del aseo, del sueño, de la alimentación, etc. A estas acciones lúdicas o pre-lúdicas las he denominado *juegos de crianza*, título a su vez de una obra (Calmels, 2010) donde he desarrollado los juegos de *sostén*, *ocultamiento* y *persecución*. En ellos los temores y los impulsos agresivos son dramatizados, ordenados, desplegados como contenidos dinamizadores de la trama vincular.

Los *juegos de crianza* dan nacimiento a lo que denomino *juego corporal*, fenómeno convocante y de presencia particular en la práctica psicomotriz. Nombrarlos como juegos corporales remite a la presencia del cuerpo y de sus *manifestaciones*. Implica esencialmente tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar. Definirlos como juegos corporales es jerarquizar la presencia insustituible de la corporeidad en toda su complejidad. No se trata de *juegos de ejercicios*, ni de *juegos motores*, ni de *juegos funcionales*: en estas denominaciones no se jerarquizan las manifestaciones específicas del cuerpo involucradas en la trama vincular.

A diferencia de la vida orgánica, el cuerpo de la comunicación y la expresión es una construcción que no nos es dada; nacemos en procura de la construcción de un cuerpo que ya tiene sus primeras gestas en la vida intrauterina. Cuerpo como *insignia*, pues se constituye en un *distintivo* que me diferencia de otros cuerpos al mismo tiempo que me identifica con algunos: primero con los cercanos cuerpos de la familia, luego de la colectividad que comparte usos y modos de manifestarse. De esta forma el cuerpo se constituye en una *insignia* familiar y colectiva, reúne los rasgos peculiares que le dan identidad a cada familia en particular, en un contexto de cuerpos colectivos que comparten las características culturales de cada comunidad.

También el cuerpo —al decir de Sara Paín— puede ser visto como *enseña*, pues a través de él muestro y propongo aprendizajes.¹

No es que el niño/a descubre algo que ya está dado, sino que el cuerpo es una construcción, sobre la vida orgánica, de diversas manifestaciones corporales, como son la *mirada*, la *escucha*, el *contacto*, la *gestualidad expresiva*, el *rostro y sus semblantes*, la *voz*, las *praxias*, la *actitud postural*², los *sabores*, la *conciencia del dolor y del placer*, etc. De esta manera, el cuerpo es en sus *manifestaciones*. No sería posible descubrir algo que no está “dispuesto” a dejarse ver en su *funcionamiento*, porque su construcción se da necesariamente en la relación con los otros que nos anteceden. En cambio, la vida orgánica está ahí para ser vista en sus funciones, aparato por aparato, sistema por sistema. El médico “revisa” el normal ciclo de maduración esperado para cada edad. Pero he aquí que si no se construye un cuerpo de la relación, por ejemplo si el ojo que *ve* no se habilita para *mirar*, decae la capacidad visual hasta límites insospechados. No es que el ojo *mira porque ve*; el ojo *ve porque mira*, y para mirar es imprescindible la presencia de otro dispuesto a ser mirado y a mirar. Tampoco se trata de pensar la *actitud postural* como una consecuencia de la *postura*: el proceso es inverso, la actitud formatea la postura. Mirar el cuerpo tonificado en su alegría, empecinado en estar

1. Para ampliar ver Calmels, Daniel, *Cuerpo y saber* (en prensa), Editorial Biblos.

2. Ver Notas.

presente y hacerse ver y oír; contemplar el cuerpo transformado en procura de un empeño, de un esfuerzo pasional; mirar el cuerpo erotizado, dándose a ver en la actitud que promete las caricias más excelsas; éstas y muchas más, infinitos estados que el cuerpo asume, nos dan muestras suficientes para comprender que el destino biológico encuentra en el proyecto interactivo de los cuerpos un sentido y una finalidad.

En el caso de las manos, temática que ocupará parte de este libro, podemos decir que su construcción se inicia en épocas tempranas. Las madres se ocupan de acariciar, nombrar, mover, fregar, chupar, morder, señalar, recorrer, imitar, utilizar todo el potencial *funcional* de las manos y ponerlas en *funcionamiento* en la búsqueda de un encuentro *cognitivo, emocional e instrumental*. Imposible deshacer esta trilogía sin que se pierda la dimensión humana que tiene, por ejemplo, el simple acto de chocar las palmas (“tortitas de manteca”) frente al cuerpo querido. Cuando el niño/a se encuentra frente a la tarea de pintar, trazar, escribir, recortar, de usar sus manos, de poner en funcionamiento una *praxia*, debemos contextualizar esa tarea en la historia vincular de su mano, que incluye juegos diversos como los que analizaremos aquí (sin intentar hacer una compilación de juegos de manos ni un inventario de técnicas). Cada uno de los juegos que incluiremos será tomado sólo como ejemplo, en función del análisis. Estos juegos y actividades, fundantes de la capacidad lúdica, se encuentran “naturalizadas” y por lo tanto fuera de la reflexión y el análisis.

En esta obra he reunido diversos estudios y reflexiones sobre las versificaciones y narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño/a, constituyendo una gama de juegos corporales que complementan los ya analizados en otras obras de mi autoría. El lector encontrará también reflexiones sobre el libro con imágenes, dedicado al niño/a y las primeras lecturas “intensivas”.

Este título, *El cuerpo cuenta*, puede, pues, entenderse en un doble sentido: por un lado podemos contar con el cuerpo como un instrumento de comunicación y aprendizaje, y por otro como portador de una historia.

El cuerpo y las manifestaciones corporales están en un lugar intermediario entre la vida psíquica y la vida orgánica. No intento con esto dividir sino diferenciar niveles y fenómenos distintos. Así como el psicólogo se interesa por el psiquismo y el médico por la vida orgánica, el objeto de estudio de la psicomotricidad es el cuerpo de la expresión y la comunicación: el cuerpo “*es*” en sus manifestaciones. El psicomotricista tiene un campo de estudio e intervención que es necesario delimitar y definir su especificidad, antes que diluir la discusión en un campo de totalidad.

Como decíamos arriba, el título *El cuerpo cuenta* puede ser pensado como portador de una historia, compleja y densa trama de la cual podemos obtener información acerca del pasado y del presente, pues en su construcción está la historia, en su gesta la identidad que lo asemeja y lo diferencia de otros cuerpos (“insignia”). Los cuerpos tienen un destino común, aunque la “identidad” individual es enemiga de lo idéntico, de la réplica, los cuerpos se asemejan diferenciándose. Es por eso que la historia de cada sujeto es única y original, por más que se repita en él una amplia tradición de juegos, canciones, versificaciones y cuentos (algunos de los cuales analizaremos en este texto). Esta diferencia en lo común que cada cuerpo manifiesta, es lo que hace del trabajo educativo y terapéutico una tarea respetable y digna, permitiendo que cada técnica sea procesada por el estilo de la persona que la lleva a cabo y adaptada a cada niño/a y situación particular.

En este caso, más que nunca, la técnica empleada en el trabajo con niños/as pequeños es un procedimiento corporal. Aun si se interviene sólo con el lenguaje verbal, la operatividad de la intervención requiere de una puesta del cuerpo en los matices de la voz. Siguiendo a Merleau-Ponty (1977), «*toda técnica es técnica del cuerpo. Simboliza y amplía la estructura metafísica de nuestra carne*». Los efectos estimulantes de la intervención corporal del profesional (siempre y cuando sea adecuada) nos confirman que los juegos tradicionales pueden ser de utilidad en la tarea educativa y terapéutica, en la medida en que la intervención contemple un sentido, esto es, en tanto «*simbolicen y amplíen la estructura metafísica de nuestra carne*» (Régis Debray, 1994). Los recursos no están sólo en los libros especializados. Trabajo clínico, educación

personalizada: accionar específico que ubica al profesional como un hacedor que contempla la singularidad del otro y la suya propia, y no como un repetidor, sabiendo, con Régis Debray, que «*la técnica es necesaria, [aunque] no suficiente*» (Régis Debray, 1994).

El cuerpo, entonces, es un narrador insustituible de la trama vincular. Hay que poderlo mirar y escuchar: el cuerpo cuenta.



Jugar con las manos

Dice Francisco Tosquelles que la mano antes de ser un instrumento de prensión es el “objeto” mismo del juego del niño/a, y agrega: «*Fuera del rostro de la madre, la mano es ‘su’ primer objeto del mundo exterior en el que comienza a reconocerse*» (Tosquelles, 1973).

La mano es elegida tempranamente como objeto de atención y de juego, no sólo por el niño/a que la descubre en su boca y frente a sus ojos, sino también por los adultos. La mano participa en diversos juegos básicos y recurrentes en el primer año de vida.

Tomaré tres de ellos como ejemplos. Llamaré a los dos primeros “*juegos corporales versificados*”, porque se caracterizan por ser juegos en los cuales se conjuga el movimiento de la mano con el recitado de un verso. El tercero se desarrolla mediante el contacto y la movilización de los dedos del niño al mismo tiempo que se relata una historia, a este último lo llamaré “*narración oral con contactos*”.

Las denominaciones más habituales de estos juegos de manos son:

- A. La linda manito.
- B. Tortitas de manteca.
- C. Dedito goloso³ (*este dedito compró un huevito, este...*)

3. Tomo este nombre de Canela, 1994.

Este llamado de atención hacia la mano y sus movimientos introduce versificaciones y pequeños relatos.

Se trata de un punto de articulación entre las manifestaciones corporales y las producciones que se hacen con la palabra: asociación de palabra en la voz y movimiento, conjunción de imágenes visuales, táctiles, acústicas y cinestésicas; articulación del decir, del sentir y del hacer en un mismo acto.

A. Juego Corporal Versificado

1. La “linda manito”

La primera relación óculo-manual, sin la intervención del adulto, se establece por la activación del reflejo tónico cervical asimétrico: *«en el curso del segundo y del tercer mes el niño ensaya la fijación ocular sobre sus manos, no sobre ambas sino sobre una u otra, y recibe las primeras aferencias que le permitirán elaborar imágenes internas fragmentadas de ellas como tempranos elementos de su futuro esquema corporal»* (Coriat, 1974).

A partir de los movimientos espontáneos de los miembros superiores, la mano del bebé se encuentra frente a su vista, la ve moverse y girar, hacer de figura sobre fondos diversos. La mano, en leve movimiento frente al rostro, con un fondo iluminado (si se encuentra en posición de cubito dorsal) produce tonalidades de luz y de sombra. Mano y ojo, movimiento y mirada se solidarizan. El adulto que observa estos movimientos espontáneos hace suyos esos gestos y se ofrece, en su función de *acompañamiento*, para ser “imitado” en sus movimientos. Ante esta propuesta el niño/a deja de mirar su mano para mirar la mano de su madre. Esta es una intervención que le posibilita al niño/a mover su mano a imagen y semejanza de la mano del adulto. Podemos tomar esta intervención de la madre como una intervención corporizante. También podemos pensar que la ausencia reiterada del adulto en la vida del niño/a lo puede dejar en la situación estereotipada de mirarse su propia mano, de auto-estimularse sin referencias externas.

La “linda manito” entonces está constituida por movimientos de rotación de la mano, frecuentemente unilaterales, que se muestran ante la mirada del niño/a para ser imitados, al mismo tiempo que se recita un verso rimado, cuyo sentido no tiene necesariamente un paralelismo con la acción ejercida, aunque sí movimiento y versificación buscan coincidir en sus ritmos.

Esta conjunción de gesto y palabra articulada en una acción lúdica funciona como soporte de la temporalidad: hay representación del devenir del tiempo, transcurrir de un texto y de una acción en un mismo acto.

*La linda manito
que tengo yo,
que linda y que grande
que Dios me la dio.⁴*

La rotación de la mano, alternancia de prono-supinación, gesto unilateral, se verá en el futuro participando en el funcionamiento de diversas praxias.

Aunque esta actividad no está fundada en un objetivo pedagógico o instrumental, lo cierto es que ante un estímulo sugere el niño/a reproduce el movimiento y lateraliza en su funcionamiento una función de su cuerpo, como es la rotación de las manos. Dice Francisco Tosquelles (1973):

si la independencia de la mano derecha y de la mano izquierda es necesaria, sólo lo es con objeto de permitir que ambas trabajen conjuntamente y de una manera coordinada. Es esto lo que tratan de hacer las madres cuando juegan con sus hijos ya en la cuna enseñándoles en atmósfera placentera los movimientos de marionetas. Esos esfuerzos conjuntos de las dos manos hacen que los niños se ejerciten y aprendan a coordinar sus movimientos.

4. En otras versiones se reemplazan los dos últimos versos. Que lindo es el niño/ que Dios me dio. En Cuba: Que linda manito/ que tiene el bebé,/ que linda que bella/ que linda que es.

Ahora bien, las primeras reacciones del bebé frente a este estímulo de la madre no constituyen todavía una imitación de un modelo, no existe realmente una acomodación del movimiento del niño/a al modelo que se presenta. En esta dirección H. Wallon (1978) dice:

En esta impregnación por el ambiente hay algo que se parece a la imitación, pero es una imitación sin imagen, si no sin modelos, difusa, ignorante de sí misma, una especie de simple mimetismo.

La condición de mimetismo que Wallon le atribuye a este movimiento nos hace pensar también que en esta acción el niño/a no está sólo explorando su mano, mano que aún no puede reconocer como propia, sino respondiendo en una relación estimulante a un hecho sensible que “golpea las puertas de su percepción”⁵. A su vez al respecto Sara Paín (1987):

El juego ‘que linda manito’ consiste en girar la mano a la vista del bebé, provocando en él un movimiento similar, que no tiene nada que ver con la imitación propiamente dicha que reconstruye por acomodación una secuencia de gestos interpretados, pues no hay todavía diferenciación entre la mano propia y la mano ajena. Desde un punto de vista cognitivo, se trata de la asimilación del percepto⁶ a un único esquema de acción senso-motor; y desde un punto de vista simbólico consiste en una identificación simbiótica, donde no se perfila aún el agente ni de la acción ni de los efectos perceptibles que la acción provoca.

Para analizar esta acción lúdica desde una óptica más dinámica podemos desechar la idea clásica basada en dos elementos fijos, como son el modelo y la copia. En esta concepción tradicional el modelo sería el poseedor de una forma original, desconocida por el otro. La tarea del niño/a, en este caso, sería la de imitar

5. *Iconismo / el sentido de las imágenes*, de Signis/ 4, Bs. As., Ed. Gedisa, 2003.

6. El término *percepto*, del latín: cosa percibida, designa el objeto de la percepción, diferente del término *percepción* que se refiere al proceso de percibir (Merani, 1985).

sin variantes, adaptándose al modelo impuesto, estructura lúdica mecanizada, rigidizada. En cambio, es frecuente que la madre no imponga un modelo sino que se acomode al movimiento del bebé, que regule el ritmo y la intensidad de sus movimientos de acuerdo a las posibilidades que tiene el niño/a. Entonces en esta forma dinámica este supuesto modelo inicial encarnado en la mano de la madre, se transforma en una reproducción del movimiento del bebé, porque además como ya dijimos, el movimiento surge esbozado primariamente y en forma espontánea por el niño/a, acción que es advertida por la madre que la reproduce y se la ofrece a éste como un hecho original, o sea que: la madre imita al bebé cuando el bebé no puede imitar a la madre (hecho que no responde a un instructivo). Este reconocimiento de un gesto, entre tantos que el niño/a realiza de forma espontánea, se debe a que está instituido socialmente como un juego, tiene un nombre y está inscripto en una tradición. Si la cultura no lo hubiera fijado en una acción lúdica a partir de la transmisión generacional, se hubiera perdido en el puro movimiento, que no logra constituirse en una acción, procedimiento en el cual se conjugan la palabra y el cuerpo con el apoyo de una cadencia rítmica compartida.

Gran parte del éxito de este vínculo lúdico reside en cómo se tramitan acciones de asimilación y de acomodación, proceso similar al que Julián de Ajurriaguerra da en llamar “diálogo tónico”. A este fenómeno en particular se agrega un “diálogo cinético”, una melodía motriz en la cual los movimientos del niño/a y de la madre se unen y se separan, se amalgaman y se distancian (el escultor y la arcilla intercambian sus lugares).

2. Tortitas de manteca

Se denomina “tortita” a un pan que se hace palmeando entre ambas manos una bola de masa. El juego de las “tortitas de manteca” lleva ese nombre por la similitud de los movimientos con esa forma de amasar.

Tanto en los encuentros como en las separaciones se gestan rituales donde algunos gestos anticipan la unión o el distanciamiento. Cuando el niño/a está esperando a su ser querido y ve

que éste se acerca a él, realiza un movimiento con sus brazos, un gesto anticipatorio de lo que va a suceder en el encuentro de ambos cuerpos, un movimiento de agarre, de abrazo del cuerpo del adulto, pero nada hay aun para abrazar. De esta anticipación y de este intento fallido proviene el golpe de las palmas que al no encontrar resistencia en un cuerpo chocan una con otra y producen algo similar a un aplauso, que sintetiza y representa un abrazo frustrado. Es por esto que algunos investigadores, como Morris Desmond, le otorgan al aplauso el valor simbólico de un abrazo. De esta manera, cuando aplaudimos como forma de reconocimiento a una persona, simbólicamente la estamos abrazando. Siguiendo esta hipótesis la acción de palmear la espalda del otro, que se realiza en saludos o muestras de condolencias, sería un gesto intermedio entre el aplauso y el abrazo.

La similitud funcional de los automatismos propios en cada emoción explica suficientemente que la imitación no haya tenido que intervenir para suscitar reacciones semejantes en los individuos diversos. ¿Pero cómo ha podido crearse su sensibilidad recíproca, de donde resulta que las manifestaciones de uno despiertan su equivalente en otro? (Wallon, 1978).

Nacientes de un abrazo frustrado o de un simple encuentro fortuito, las palmas que se contactan sonoramente son acciones que los padres registran como gestos posibles de introducir en un repertorio lúdico, le dan un sentido convirtiéndolo en un juego.

En las “tortitas de manteca” se realizan movimientos de ambos brazos, unificación de las palmas en un aplauso, a la altura de la línea media del cuerpo, movimiento que se caracteriza por la búsqueda de una simetría funcional.

El juego de las “tortitas” consiste entonces en palmear y cantar a un mismo tiempo. La versificación que se utiliza más frecuentemente es la siguiente:

*Tortitas de manteca
mamá me da la teta,
tortitas de cebada
papá no me da nada.*⁷

El canto se amalgama al sonido proveniente del golpe de las palmas. Para que este fenómeno se lleve a cabo, para que se logre el aplauso, el reflejo de prensión palmar debe descender en intensidad.

En las “Tortitas”, como en “La linda manito” se producen efectos sensoriales y perceptivos múltiples. Sin tener la intención de ser un “ejercicio”, esta simultaneidad de sentidos integrados en una relación lúdica constituye una notable relación estimulante.

En la “Tortitas” a un mismo tiempo se registra:

- visualmente el movimiento de las manos
- auditivamente el ruido producido por contacto de las palmas
- auditivamente el canto de la madre
- táctilmente el choque de las palmas
- propioceptivamente la regulación del tono y la postura

La “linda manito” y las “tortitas” constituyen dos ejemplos en donde el movimiento y la palabra se unifican. En ambas predomina el verso, son “juegos corporales versificados”, a diferencia de otros juegos como el “dedito goloso” donde se narra un cuento.



“El ropero de la memoria”

Una característica de las canciones de cuna y de las versificaciones utilizadas en los juegos corporales infantiles, es que las letras de los versos o las canciones están estructuradas en rima, lo cual representa una poderosa ayuda para la memorización de un texto.

La rima tiene una función ordenadora, aporta un cierre de coincidencias fónicas y cadencias rítmicas.

7. En Venezuela, casi sin variaciones, dice lo siguiente: *La tortica de manteca/ para mamá que da la teta/ la tortica de cebada/ para papá que no da nada.*

En defensa del verso libre Leopoldo Marechal le contestaba a Leopoldo Lugones de la siguiente manera: *«El uso de la rima no se originó, seguramente, en el deseo pueril de musicalizar palabras. En una edad en que los hombres no poseían recursos gráficos, debieron alargar la vida de sus ideas por la transmisión oral, forma rudimentaria y expuesta a todo género de aventuras. Como era necesario confiar en la memoria de los transmisores, amoldaron los textos en formas ajustadas y de fácil recordación. Así nació la métrica y la rima. Casi todas las leyes, teogonías y libros sagrados de la antigüedad, revisten formas métricas en sus originales: el verso era una percha terminada en el gancho de la rima, que se colgaba en el ropero de la memoria»* (Leopoldo Marechal, 1968).



Cuando el niño/a accede a la oralidad repite los versos con la entonación que el adulto le ha dado. Esta corporización de la letra tiene como modelo los ritmos del adulto en sus tonos, cadencias, silencios, gestos y actitudes posturales.

B. Narración con contactos

Dedito goloso

«¿Es posible separar el cuento de los cuerpos y los escenarios?»

GRACIELA MONTES (2001)

El “dedito goloso” junto con “las tortitas” está dentro de los rituales que tienen como temática la alimentación.

Un escenario posible donde se materializa la narración oral es el cuerpo del niño/a a través de la intervención del cuerpo del adulto sobre él. Llamaré a estas formas lúdicas “narración oral con contactos”.

Tomando la mano del niño/a en supinación, con la palma hacia arriba, se va recorriendo del dedo meñique al pulgar

contactando con cada uno de ellos a través de una leve presión. Se comienza, sobre la mano abierta, como escribiendo en la hoja de un cuaderno, de izquierda a derecha, orden de la escritura. Es de notar que al nombrar los dedos, con uno de ellos se realiza una distinción, el pulgar es nombrado de forma diferente:

*Este dedito compró un huevito;
este dedito lo rompió,
este dedito le puso sal;
este dedito lo cocinó;
y este pícaro gordito se lo comió*

En este juego el cuerpo oficia de territorio escénico sobre el cual se monta la narración, y al mismo tiempo es cuerpo que encarna a los personajes dándole vida y movimiento. El cuerpo se metaforiza.

Contar un cuento sobre la mano, apoyándose en los dedos, es trabajo de corporización, habilita la construcción de la mano en la cual los dedos contados sirven luego para representar cantidades, medidas, ordenamientos y secuencias temporales. («*Este primero, este segundo... A la una, a las dos, a las tres*»)

El término *contar*, tiene por lo menos, dos sentidos posibles, contar números y contar cuentos (ambos términos provienen del latín *computare*: calcular). Las primeras nociones de cantidad tienen en los dedos un soporte material evidente, así como los primeros relatos.

En la “narración oral con contactos”, la mirada del narrador está puesta en exclusividad y en continuidad sobre el cuerpo del niño/a.

El narrador tiene en sus manos un soporte corporal sobre el cual desplegar un micro relato y ese soporte corporal es la propia mano del niño/a, no se trata de una imagen externa al cuerpo. Cuerpo y cuento, gesto y palabra, tienen un nivel de competencia diferente de las narraciones que se desarrollan prescindiendo del contacto con el cuerpo que escucha. Aquí el mensaje tiene una vía auditiva y otra táctil, a los personajes no sólo se los nombra sino

que se los toca. A estas vías debemos agregarle las sensaciones cinestésicas y visuales, por lo cual los canales de entrada del texto son varios.

El relato se corporiza, los dedos reciben nombres, se los designa personajes del relato. Como ya dijimos uno de ellos es nombrado de forma diferente, si a todos se los designa como “*este dedito*”, al pulgar se lo denomina “*este pícaro gordito*”; esta denominación caracteriza al pulgar como el personaje principal del relato. Al nombrar este último se omite el término dedo y se acentúa la característica de personalidad, pícaro, y la diferencia de peso corporal en relación al resto.

A su vez, el espacio natural que queda entre los dedos, estando la mano abierta, espacio que los separa diferenciándolos, se constituye en un hueco cuya intangibilidad nos remite al tiempo, a la pausa, y al pasaje de un dedo al otro.

En relación al tiempo dice Paul Ricoeur (2001) que «*La cualidad común de la experiencia humana, marcada, articulada y clarificada por el acto de relatar en todas sus formas, es su carácter temporal. Todo lo que relatamos ocurre en el tiempo, lleva tiempo, se desarrolla temporalmente y, a su vez, todo lo que se desarrolla en el tiempo puede ser relatado*»

Volviendo al “Dedito goloso” vemos que en el fin del relato la mano del adulto realiza un cierre, una finalización (“colorín colorado”). Esta forma de dar fin se materializa cuando un cosquilleo en la palma de la mano del niño/a⁸ le hace cerrar la mano, flexionar los dedos. Este “colorín colorado gestual”, también se suele realizar tomando todos los dedos del niño/a en la mano del adulto.

Cualquiera de estos finales son gestos opuestos a los que dan comienzo. En el comienzo el narrador separa los dedos uno a uno, le “enseña” al niño/a a diferenciarlos, le demuestra que son distintos. Al final el narrador los reúne, los agrupa, le “enseña” al niño/a que su mano está toda junta.

8. Diversas acciones se localizan en la palma de la mano o en los dedos a modo de caricias, frías, contactos, etc. «*Fui por un caminito/ fui por un caminito/ hice un agujerito/ escondí un tesorito/ y lo tapé! (Sobre la palma se va haciendo el trazado del caminito haciéndole cosquillas, el agujerito y al taparlo, se dan una palmadita)*». Martínez (1991).

El pasaje del *verso* rimado y cantado al *cuento* presenta un cambio de voz. La voz del canto, del recitado, no es la misma que la que cuenta. La voz es una muestra de la presencia del cuerpo en el lenguaje verbal.

Por otro lado la mínima suspensión de la narración, los silencios, ayudan a separar las acciones, a construir las secuencias y a darles un orden lógico. El cuento aporta intervalos y pausas que favorecen la función anticipatoria.

CINCO HERMANITOS

*Cada uno tiene sus deberes
y ayuda a los demás.*

Uno es fuerte y rechoncho.

*El siguiente es sabio y da
indicaciones.*

El tercero hace de jefe.



El cuarto es amigo
de adornarse.

El quinto quiere ayudar,
pero no alcanza...

Se llaman: Pulgar, Índice, Mayor,
Anular y Meñique.



“Cinco Hermanitos” y “Mano”. Ilustración de Jorge Argerich.

En: Borja, Cecilia y Luisa Buren de Sanguinetti. *Mariposas*. Libro de lectura de 1º grado. Buenos Aires, Kapelusz, 1952.

En la mano se organiza un primer modelo de agrupabilidad, y cada dedo representa un componente del grupo.

En algunos libros infantiles la mano, y principalmente la enseñanza del nombre de los dedos, tenía una presencia reiterada, así como en los cuentos infantiles el pulgar cuenta con diversas representaciones. Un caso ejemplar es el de Pulgarcito⁹.

C. De la sucesión a la secuencia

Podemos distinguir dos vertientes visiblemente diferenciadas en los juegos con las manos:

a) Juego corporal versificado: el recitado de un verso, que acompaña un movimiento realizado por el adulto, en la doble función de ser un modelo evocador del movimiento, supuesto gesto dado a imitar, y un imitador (mimético) de las posibilidades rítmicas del niño/a. Ejemplos que ya analizamos como son las “tortitas” y “la linda manito”.

b) Narración con contactos: el relato de un cuento apoyado en diversos contactos y movilizaciones del cuerpo del niño/a que permanece medianamente quieto.

El paso del *verso* al *cuento* introduce una diferenciación importante.

Podríamos plantear una diferencia entre la narración del cuento y el acto de recitar o cantar un conjunto de versos. En el caso de “la linda manito” y “las tortitas”, la secuencia del texto no tiene una lógica comparable a la de un cuento. La relación de los términos “cebada” y “nada” que componen el verso, se apoya en la rima. Hay una *sucesión* del verso cuya alteración del orden le privaría del efecto de la rima y por lo tanto de una *secuencia* significativa. No existe ningún lazo secuencial, a excepción del acústico entre “las tortitas de cebada” y “papá no

9. Ver Notas.

me da nada”. Descompuesto el orden de los versos la reconstrucción de éstos no se basa en un orden temporal de consecuencias, por lo tanto la temporalidad resulta del ajuste de la métrica y la rima¹⁰. Este pasaje de la sucesión a la secuencia, del verso al cuento, constituye un escalón primordial para el desarrollo del pensamiento. En muchos niños/as con trastornos severos de la personalidad, el uso obsesivo de movimientos sucesivos constituye una carga muy potente de auto estimulación. La sucesión nos sumerge en una actividad rítmica, económica, envolvente, repetitiva, que puede producir alivio a las tensiones y calmar la ansiedad, pero no produce pensamiento ni intercambio.

Las versificaciones están emparentadas con el canto, la imitación y el placer, la finalidad poética del “*delectare*” nos remite a *La Poética* de Aristóteles, que «no sólo defiende la poesía por la imitación, sino por su finalidad, la búsqueda del placer y del provecho» (citado en Egido, 1990). Otros plantearon que «la función primordial de la poesía era la de enseñar y que el placer era accesorio, como Giason Denores, *Discorso* (1586) que, sin embargo, ve en el verso y en la dicción los constituyentes de lo maravilloso poético, junto, claro está, con la imitación» (Egido, 1990).

Tanto “las tortitas” como la “linda manito” se caracterizan por el despliegue de un movimiento que tiene un modelo aproximado en el movimiento que el adulto hace con sus manos; en cambio en el “dedito goloso” la mano del niño/a debe poder estar quieta y extendida y en muchos casos en posición supina. Quietud, extensión y supinación son tres conquistas del bebé que ha pasado ya la edad de los primeros meses.

La rima y el verso, a través de la canción, convoca al movimiento; el cuento requiere de quietud.

10. En la lírica puede haber ausencia de argumentación: «*La repetición no es el único camino para construir un texto; tampoco lo es, excluyente, la argumentación; se podría mencionar, sólo con el objeto de neutralizar un posible equívoco, la acumulación, o la enumeración caótica [...] ese retorno machacón de los nombres algo connota*». Jitrik, 2000.



Las acciones que realizan los personajes de un cuento se suceden a lo largo del relato, o sea que este ordenamiento en el tiempo que llamamos sucesión, organiza la temporalidad de un relato.

El tiempo sucesivo es un tiempo lineal, una cosa sucede primero y otra después. Ahora bien, la idea de sucesión tal cual la planteamos no alcanza para explicar la riqueza de un relato; podría formularse un inventario de objetos en forma sucesiva y no conformar un relato. Es por eso que la idea de secuencia está más cercana a representar lo consecutivo y causal.

En un relato clásico se suceden diversas acciones, pero éstas no están aisladas entre sí: una es consecuencia de la otra, siendo esta característica una relación estructurante.

D. Tocar y nombrar

En diversas ocasiones, durante la crianza, las diferentes zonas del cuerpo son tocadas y nombradas a un mismo tiempo. Muchas de estas acciones configuran juegos que la madre realiza mientras cambia o asea al bebé.

Dice Michael Bachtin (citado en Todorov, 1981) «*el niño descubre su cuerpo, dándole a sus miembros nombres que toma del lenguaje 'bebé' de su padre o madre*», en ese sentido «*el cuerpo no es algo auto-suficiente, tiene necesidad del otro, de su reconocimiento y de su actividad formadora*».

Michael Bachtin le atribuye al otro una actividad formadora, o sea que el adulto al aunar la palabra y el contacto, al corporizar el significante, promueve la construcción del cuerpo.



Un clásico ritual que proviene de Italia, combina el señalamiento de las partes principales del rostro con el recitado de un verso, nombrando al ojo como *occhio bello*; boca como un *portoncino*; y la nariz como un *campanello*.

*Cuesto e il occhio bello/
cuesto e il suo fratello/
cuesto il portoncino /
e cuesto il campanello.*

Se nombra al cuerpo al mismo tiempo que se lo toca, trabajo de localización y discriminación.

E. Cambiar

*«Todos los detalles tempranos del cuidado físico
constituyen cuestiones psicológicas para el niño».*

DONALD W. WINNICOTT (1965)

Cambiar al niño/a cobra un relieve diferente cuando se puede transformar la rutina en ritual.

Mudar las ropas¹¹, renovarlas, le otorga al cuerpo del niño/a una sensación táctil de importancia. La sensación de cuerpo desnudo, sin agregados ni pesos, le sirve al niño/a para renovar sus fronteras naturales. La piel recubierta por otras texturas, que reemplazan a las ropas anteriores, le dan a la piel y a la ropa una presencia por separado. Luego piel y tela se vuelven a mimetizar, se acogen al abrigo, se apegan. Renovar las telas es distinguir la piel, darle categoría.

El animal no necesita de ropa y en su gran mayoría renuevan sus pelos, plumas, pieles, escamas. En cambio en el hombre, la evidencia de renovación de sus límites, es a partir de la vestimenta¹².

11. En la niñez, y principalmente en la adolescencia, la vestimenta va a integrarse en la imagen corporal. Imaginamos a los otros con ciertos vestidos y accesorios, y aun la desnudez se contempla como opuesto al cuerpo vestido.

12. El crecimiento del cabello y de las uñas en las zonas terminales del cuerpo son rasgos de temporalidad, nos avisan que el tiempo ha pasado y que hay zonas del cuerpo que requieren de un corte. No todos los niños aceptan esta ceremonia con agrado, principalmente el cortado de uñas se vive como una invasión que produce una pérdida.

Si cambiar la ropa incluye limpiar al cuerpo de las excreciones, la ceremonia cobra una distinción. La humedad que proviene de la orina le da a la ropa un carácter de adherencia y de unión entre las telas y la piel, indiscriminando los dos elementos, que si bien en primera instancia no hay registro de incomodidad, luego se produce cierto malestar.

Se pasa entonces de lo húmedo a lo seco, de lo caliente a lo frío, de lo adhesivo a lo superpuesto, de la unión a la segmentación y, supuestamente, de la incomodidad a la comodidad.

Para que lo *rutinario* se haga *ritual* es necesario darle una categoría que contemple el ordenamiento de procederes gestuales, verbales y atencionales, que no se mecanicen ni se anestesien.

Muchísimos adultos al cambiar hablan, hacen comentarios sobre las deposiciones del niño/a, verbalizan anticipando las acciones que va a realizar. Hablarle al niño/a es un acto significativo, pero en un sentido, también es necesario “decir” a alguien que puede “escuchar”, y escuchar a alguien que puede decir sin hablar.

La voz como aspecto corporal del lenguaje verbal es el elemento de importancia en las primeras relaciones corporales. Poner la voz es poner el cuerpo. Esa voz dirigida al niño/a pequeño no es la misma que la madre usa para dirigirse a otros, es una voz particular y única, que por esa misma condición le permite al niño/a reconocerla entre otras voces cuando se dirige a él.



“Cambiando al Bebé”.
En: *Colibrí. Páginas para los niños*, año VI, n° 15.
Águila, Buenos Aires, 1926.

En este ritual de limpieza y renovación de la ropa, la madre unifica producciones culturales de diferente orden. Liga la sensación cutánea con la acción de vestir y las palabras que la acompañan y la anticipan. Sensación, acción y palabra enlazadas en el mismo ritual van a colaborar a comprender cómo la palabra mueve, la sensación habla y la acción toca. Este andamiaje que acompaña el aseo del niño/a tiende a compensar las sensaciones que el niño/a siente frente a la desnudez.

La desnudez presenta, en sí misma, una tendencia a aumentar el tono muscular, como lo acusa la intensidad del reflejo de prensión. El abrigo y la tibieza de las ropas, por otro lado, poseen efecto mitigante: el tono tiende a disminuir. El recién nacido tiene particular necesidad de un ambiente dermatológico adecuado a su inmadura capacidad tónica (Gesell, Amatruda, 1972).



«Mi madre me ajusta el cuello del
abrigo, no porque empieza a nevar,
sino para que empiece a nevar».
CESAR VALLEJO, “El buen sentido”

Los cuidados de la madre no sólo se anticipan al frío sino que provocan el frío. Este poder que el niño/a le adjudica al abrigo que su madre le prodiga lo sitúa en un estado de confianza que le confirma que nada malo va a pasar.

F. Relajación activa

Dice Francisco Tosquelles que los juegos de “abandono de la contracción” eran jugados por nuestras abuelas de una manera sistemática. Para esto pone como ejemplo el juego que se acompaña con el siguiente canto:

*Daba la manita –la mano en la cabecita–
daba, daba, daba y no se lastimaba*

A su vez el mismo autor aconseja su aplicación en los procesos educativos y terapéuticos:

Cantado con el niño en la falda, en movimiento pasivo, lento y repetido, de adelante a atrás, la educadora cogiendo las dos manos del niño; imponiendo rápidamente movimientos laterales con gran relajación del tono muscular, facilitado por otra parte por las carcajadas, que dan salida o escape al exceso de tono muscular. (Tosquelles, 1973).

Coincidiendo con el pensamiento de Henri Wallon, hace hincapié en la eliminación del aumento excesivo del tono muscular, siendo la risa uno de los medios fructíferos.

Lo que F. Tosquelles propone es una *intervención lúdico corporal*, para lo cual requiere de una formación que trascienda el mero deseo de jugar o la intención de estimular, la cual debe ser encausada en un acto profesional. Como toda intervención corporal debe estar gestada en una formación *profesional*, con una *intencionalidad*, a partir de una *hipótesis*, en un *contexto* y con una *dirección* lo más clara posible.

Los juegos corporales entre el adulto y el niño/a, si se realizan en acuerdo y prudentemente, contienen momentos lúdicos de tensión y distensión. En todos ellos la tensión acumulativa se resuelve a través del movimiento, el grito, la risa, etc. La tensión se crea a partir de acciones tales como el *distanciamiento*, la *reducción de los apoyos* o la *amenaza figurada*, ejercida lúdicamente por el adulto. Pero en algunos juegos la búsqueda inicial de distensión es muy clara: se trata de mover una parte del cuerpo del niño/a en forma decididamente activa, como si se moviera el brazo de un muñeco de trapo. Para que el juego resulte, el niño/a debe poder “entregar” su brazo para ser movido a voluntad del adulto. Para que sea un juego debemos tener en cuenta que la pasividad muscular que el niño/a asume es una notable actividad. O sea que no puede llevarse a cabo este juego sin un lugar protagónico del niño/a, para esto se necesita no sólo su consentimiento

sino su deseo de ponerse en juego corporalmente, asumiendo un abandono de la contracción muscular o reduciéndolo al mínimo, lo cual configura en sí mismo una experiencia notable de aprendizaje de una “forma activa de la distensión muscular”. También la dificultad en realizarlo, en los niños/as que cursan su segunda infancia, nos habla de un conflicto en la relación lúdica o en algunos casos la presencia de una imposibilidad que técnicamente E. Dupré definió como *paratonía*¹³ (ver Notas), o sea la incapacidad de relajarse voluntariamente, signo que se incluía dentro del cuadro clásico de “Debilidad motriz” (junto con las *sinsinencias* conforman dos signos relevantes en el cuadro de “Torpeza Motriz”).

G. La risa

Muchos de estos juegos tienen como corolario la provocación de la risa. Es ahí donde termina el juego y ahí donde la tensión encuentra una vía de escape.

La risa es un elemento sumamente vital, representante de la vida, y a su vez es una prueba infalible que diferencia los vivos de los muertos. Cuando hay risa no hay muerte, así se lo interpreta en los relatos folklóricos de diversas culturas.

Podemos observar que el vivo que penetra en el reino de los muertos debe ocultar que está vivo, en caso contrario provocará la ira de los moradores de este reino como un ser impío que ha atravesado el umbral de lo prohibido. Al reírse se delata como vivo. Esta idea es perfectamente clara en un mito de los indios norteamericanos.

Aquí el protagonista penetra en el reino de los muertos, que es de naturaleza zoomórfica: está poblado por animales. Entonces el salmón de primavera dijo: ¿No veis acaso que está muerto? Pero aquel no le creyó y dijo:

13. Clínicamente para evaluar la capacidad de distensión muscular se utiliza un maniobra que se llama “del brazo muerto” (*de Dupré*), consistente en la movilización de los miembros superiores, de forma tal que estos no sean controlados por el niño.

Hagámosle cosquillas, entonces sabremos si está vivo o muerto. Tras lo cual comenzaron a palparle los costados de modo que estuvo apunto de echarse a reír. (Boas: 43.) Vladimir Propp (1983).

Cuando el niño/a juega a estar muerto, la prueba de las cosquillas tiene tanta eficacia como en la vida real la prueba del aliento. El niño/a sale de jugar la pesadumbre del muerto a través de la algarabía de la risa, juego de contrastes que se completan con el pasaje de la horizontalidad inmóvil a la verticalidad cinética.

También la risa puede transformarse en su opuesto, el *llanto*, salvo que entendamos el opuesto de la risa como la seriedad, aunque el opuesto de la seriedad recae más en la sonrisa. El niño/a pequeño diferencia desde muy temprana edad entre un rostro serio y un rostro sonriente. Para gozar de la risa es necesario ser introducido con anterioridad en la sonrisa. Es ella la que nos acerca, pausadamente, a la pasión de la risa. Si el niño/a recibiera sólo risas, si careciera del camino que abre la sonrisa, se asustaría, perdería referencias, sería espectador pasivo de una escena extraña e incomprensible. Sonreír abre las puertas¹⁴.

Los adultos cultivan la risa del niño/a con semillas gestuales. Si primero la risa se logra con el contacto, luego la amenaza de cosquilla, la anticipación del gesto, produce la risa. Las manos se presentan amenazadoras, marcan, señalan el rumbo que tomará el movimiento de los brazos, la palabra complementa al gesto: « ¡Que te agarro! » o « ¡Ahora vas a ver...! », y luego la acción « *colocando su mano sobre la barriguita del niño, dispuesta a hacerle cosquillas y moviéndola luego hacia el cuello, y la axila para hacerle cosquillas y provocar la risa* » (Stern, 1983).

La provocación de la risa debe contemplar la intensidad y la continuidad. H. Wallon (1979) nos muestra cómo la excitación periférica « *puede provocar sucesivamente la risa y los sollozos, es decir, manifestaciones que corresponden a dos etapas opuestas de la sensibilidad afectiva. Basta que desarrolle, por su repetición, más tono del que el organismo puede resolver en reacciones inmediatas o soportar su tensión creciente* ».

14. Para ampliar la información ver Calmels (2009).

Este salto dialéctico, este pasaje de la risa al llanto, se produce por acumulación de las tensiones producidas por la estimulación del adulto. En este sentido podría ser un ejemplo para pensar cuál es el sentido de la estimulación en la crianza. O sea que no siempre la *estimulación* es favorable, y menos aun cuando funciona como una descarga de la tensión del adulto sobre el cuerpo del niño/a.



Los gestos calmantes

A. Despedida a la distancia - “Chau”

La madre le enseña al bebé una serie de gestos rituales. Movimientos que tienen un empleo ceremonial y una repetición en el tiempo. Estos gestos están destinados a otros que pueden fácilmente decodificar su significado, o sea que tienen un aprendizaje y un sentido compartido. Los gestos, y principalmente la interpretación de los gestos, son aprendidos. Dice Maurice Merleau Ponty (1975: 202): *«El sentido de los gestos no viene dado, sino comprendido, o sea recogido, por un acto del espectador»*.

Las instancias de encuentro y despedida son generadoras de un monto emocional-afectivo que es necesario materializar en un gesto. Un extenso código gestual articula el cuerpo y las emociones del niño/a pequeño/a con la vida comunitaria.

Henri Wallon hace hincapié en el fenómeno de la emoción vehiculizada a través del tono, la postura y el gesto. Sus investigaciones se contextúan en el campo social, por eso afirma que *«por las emociones el niño pertenece a su medio antes de pertenecerse a sí mismo»* y que *«la emoción articula lo individual y lo social»* (Henri Wallon, cit. por Rene Zazzo, 1976).

Con la mano se ejercen diversos rituales presentes en los encuentros, festejos y despedidas. Decir “chau”, chocar las palmas, dar la mano, palmear la espalda, son algunas de las formas tradicionales¹⁵.

Cuando los adultos se despiden temporariamente de un niño/a pequeño/a, cuando tienen que ausentarse, pueden tomar por lo menos dos actitudes: una de ellas es irse sin saludar, teniendo la ausencia un carácter abrupto, súbito, donde el adulto desaparece de la vista del niño/a sin dar explicaciones, todo consiste en distraer al niño/a para que no vea la partida; otra opción contempla un aviso previo a irse, una demora, un saludo que comúnmente conjuga un gesto con la mano y una palabra: “chau”¹⁶. En este segundo procedimiento, a diferencia del primero (ausencia sin aviso), el niño/a se ubica en un lugar activo.

Esta despedida puede ser útil en la medida que se realice en un tiempo necesario y prudente para que el niño/a y el adulto se despidan. Debe tener un claro sentido de pasaje y no de estancia. Cuando los padres demoran excesivamente la despedida, se alimenta una necesidad de seguir estando juntos. Aquí el “chau” puede funcionar como un elemento de confusión y transformarse en un gesto desgarrante.

Cabría preguntar a los padres de niños/as pequeños/as si le han enseñado a despedirse y cómo funciona este ritual en la vida cotidiana. El profesional que trabaja con bebés, analizando este ritual de despedida encontrará una forma de investigar las relaciones de distanciamiento y cercanía extrema de los cuerpos.

El “chau” se acciona de dos formas diferentes. En una de ellas las madres le enseñan al niño/a a abrir y cerrar la mano, en otra a agitar la mano, ambas se ponen en práctica en las despedidas,

15. Ya dijimos que en una de las formas del abrazo se emplea un palmeo en la espalda, no lo incluimos en esta parte porque estamos tratando las despedidas a la distancia. Cabría también una reflexión sobre las formas ritualizadas del encuentro.

16. Si bien en la Argentina se usa como despedida, es un término que corresponde más al «*encuentro que a la despedida, y así se lo utiliza en Italia. Se remonta al veneciano sciao, derivado de sciavo = esclavo, o sea que este saludo de presentación (hasta luego o adiós en la Argentina) equivale a decir “soy su esclavo”, me pongo a su entera disposición*» (Navas, 1986).

aunque en el niño/a pequeño/a el chau de flexión y extensión de la mano parece el más generalizado.

El movimiento que le da identidad al primer gesto está más en el abrir la mano que en cerrarla, no sólo porque la extensión de la mano es de una mayor complejidad comparada con la flexión, sino porque al abrir el niño/a suelta y se desprende del agarre protector. Las despedidas implican un desprendimiento, una distancia, y la mano infantil comúnmente aprende este tipo de chau. Todo consiste en agarrar y soltar simbólicamente, agarrar y soltar en forma reiterada un cuerpo que se aleja. En algunos niños/as la mano se detiene, flexionada, cerrada; en otros la mano queda abierta, extensa, con la tensión de quien, costosamente, deja ir.

Quizá en este gesto esté condensada una de las pocas enseñanzas de despedida a distancia que, con algunas modificaciones, será usada por el resto de la vida para despedirse de los seres queridos.

Para que el chau funcione en las despedidas de las persona allegadas, primero suele tener una práctica generalizada. Al niño/a se le enseña a despedirse de sus excrementos, de los animales, de los pájaros, de los trenes que pasan. O sea que para poder despedirse de los seres “ceranos” debe primero poder hacerlo con los seres y objetos “lejanos”, sobre la base corporal de la presencia constante de sus cuidadores.

Pareciera que movimiento de vaivén y repetición del segundo gesto tiene su predominio en la segunda infancia y resulta una forma de marcar la presencia de las personas que se separan hasta hacerse invisibles.



Si pensamos en relación y situacionalmente la palabra *chau* y el gesto de su realización, vemos que el término chau desprendido de la experiencia, sin la carga emocional que habilita a formar parte de un ritual de distanciamiento, decaería en su sentido y relevancia.

Un hecho similar encontramos en el ritual de “sana sana”, que trataremos más abajo. El giro verbal



de “sana sana” se carga al ritmo de una friega que alivia el dolor, potenciando a la palabra “sana” de una fuerza curadora que decaería sin el contacto.

En estos ejemplos las palabras se alimentan del gesto.

B. Ritual calmante del dolor. “Sana sana”

*«La naturaleza del dolor
es el dolor dos veces»*

CESAR VALLEJO, “Los nueve monstruos”

Un niño/a se cae, una madre se aproxima y acaricia con decisión y suavidad la zona del cuerpo afectada en la caída. Si no hay un daño importante el niño/a se calma. Al mismo tiempo que la madre “friegue” la zona en litigio repite un verso:

*Sana, sana
colita de rana
si no sana hoy
sana mañana.¹⁷*

Esta fórmula oral que intenta aliviar el dolor está sustentada en estas “palabras mágicas”, que como todas las claves secretas no tienen un sentido evidente. Más de un niño/a se habrá preguntado por qué se incluye a la rana en esta fórmula curativa que junto con el contacto de la mano hacen que el dolor se aleje. Este mismo interrogante estaba en mí hasta que un docente de nivel inicial me ayudó a comprender¹⁸. Sucede que la rana, antes de ser rana, fue renacuajo y, el renacuajo se convierte en rana

17. En Colombia: “sana que sana/ con tres besitos/ por la mañana”.

18. Hace unos años, en una escuela de la ciudad de Buenos Aires, Parque Centenario, una maestra de nivel inicial, Daniela Marina, después de escuchar mi exposición sobre este tema, se acercó y me dijo que ella sabía de la relación entre los términos sana y rana, se lo había transmitido su abuela que vivía en el campo.

adulta a partir de la pérdida de su cola que se desprende de su cuerpo. El saber popular, entonces, con la experiencia sensible de atribuirle un dolor a esa pérdida (abandonado su niñez de renacuajo), relaciona a la rana con el término sana, no solamente por un sentido fonético que busca una rima, como suponíamos, sino a partir de integrar en un *micro relato* el devenir doloroso del renacuajo en rana, o sea el relato de un crecimiento.

Este procedimiento casero, entonces, que connota en su historia al dolor como un pasaje de carácter transitorio, confirma el poder curativo del contacto y el saber empírico de una comunidad.

El “sana sana” es una de las tantas formas de aliviar el dolor en el cuerpo mediante el contacto. El dolor se toca. No sólo el dolor somático se trata con el contacto, también el llamado “dolor psíquico” nos hace agarrarnos la cabeza y las grandes emociones nos orientan a llevar nuestras manos hacia el pecho, cercanas al corazón.

La mano de la madre tiene poderes curativos, vasta que se altere la vida orgánica del niño/a y alguno de sus órganos se presentifiquen de manera particular, para que la madre apele al contacto de su mano, en muchos casos aliviante, en otros curativo y en otros evaluativo, como es el hecho de medir la temperatura del cuerpo colocando la mano en la frente.

¡Me acordé tanto de ti en mi enfermedad! Una noche tenía como encendida la cabeza, y hubiera deseado que me pusieses la mano en la frente. Tú estabas lejos (Martí, 1982).

Cuando un niño/a se golpea no mira en forma inmediata la zona golpeada, sino que mira el rostro¹⁹ del adulto que lo acompaña, busca en otro rostro medir la dimensión de su dolor. Después que el adulto mira y acaricia, va el niño/a cuidadosamente a mirarse y tocarse la zona afectada.

19. Tal es la percepción que el niño tiene del rostro que a finales del sexto mes según Daniel Stern «*el niño es capaz de diferenciar distintas expresiones faciales, expuestas en imágenes*» (Stern, 1983).

Los niños/as con serias perturbaciones tienen una relación particular con el dolor. Muchos de ellos al golpearse no manifiestan molestia y no se tocan la zona afectada.

El carácter cultural y vincular del dolor ha sido ya estudiado en diversas investigaciones que demuestran que el registro y valorización de la intensidad del dolor, provocado por una alteración de la vida orgánica, no está sujeto al factor somático en forma determinante sino a las condiciones socioculturales en las cuales el cuerpo se ha gestado.

J. Bergés y G. Balbo (1999) con el título *Sobre el transitivismo* analizan “*el juego de los lugares de la madre y el niño*” y dicen que «*Cuando la madre se pone en el lugar del niño, le expresa que debe sentir un dolor, sin lo cual él no lo sentiría. El niño, en consecuencia, debe ponerse en el lugar de la madre para decir ‘ay’*». Para los autores el transitivismo «*responde al caso en que me doy un golpe y quien lo sufre es el otro: no va más lejos*».

Françoise Dolto se ha referido a la peculiar relación que tienen los animales con el dolor, así como la reacción de los niños/as con autismo:

Cuando un animal se hiere un miembro o una parte del cuerpo, nunca se la mira. Los autistas hacen lo mismo, mientras un ser humano normal observa la parte herida de su cuerpo y pregunta con la mirada al rostro del otro, si hay alguien cerca de él (Dolto, 1982).

El dolor entonces cobra identidad a partir de la percepción que el otro tiene del hecho acaecido. El dolor se verifica en el rostro del otro que nos mira y se calma cuando la mano borra con su contacto la molestia.

Pero cuando el daño es intenso y el golpe genera una herida que sangra el masaje se inhibe, la palabra dicha es otra, ya no un verso común a la magia calmante sino una expresión de dolor que trata de reducir el padecimiento atenuando el hecho: “*no es nada, no es nada, ya va a pasar*”. Mediante estas palabras, generalmente frecuentes en la boca del adulto, el niño/a recibe tres mensajes: por un lado el reconocimiento que algo acaeció y que es digno de una intervención del adulto; por otro una valorización de las consecuencias, a las cuales se intenta no darle una dimensión exagerada y para eso se lo reduce al mínimo diciendo “*no es nada*”;

y por último reconocer que hay dolor en el otro, pero que al temporalizar el hecho, se le otorga al dolor un carácter transitorio, momentáneo: “*ya va a pasar*”.



En una publicidad radial se escucha la voz de una madre que intenta con el ritual de “sana sana” aliviar el dolor de un niño/a, a la cual se agrega otra voz, completando la campaña publicitaria de Pervinox: “*Los chicos de hoy no pueden esperar a mañana*”.

Sobre la espera, enemiga del aceleramiento, se impone la urgencia de la inmediatez.

Daniel Stern (1983) llama la atención sobre el fenómeno de “*estimulación paradójica*”, se refiere a madres que sólo se animan a brindar un estímulo a sus hijos lactantes «*cuando éstos se han dado algún golpe o les ha sucedido alguna otra cosa desagradable*». Pareciera aquí que el dolor fuera un habilitador de contactos y palabras agradables y que sólo su presencia oficiara como paso obligado al contacto afectivo y el juego corporal. Daniel Stern destaca que en estos casos, aparentemente no tan infrecuentes, «*los principales momentos de diversión infantil con su madre dependen (y quizás se hallan asociados) con un sentimiento desagradable inmediatamente precedente*».

Como polo opuesto a la “*estimulación paradójica*” encontramos un fenómeno que podemos llamar “*indiferencia fingida*”. Podemos mencionar el caso de adultos que ante el dolor o el llanto del niño/a fingen no darle importancia, disimulan, desautorizando la sensación de dolor. En muchas ocasiones cuando el niño/a busca en su rostro la intensidad de su lamento, miran hacia otro lado, intentando negar el hecho.



La expresión verbal del dolor

La boca se abre ante el dolor y el sonido que preanuncia esta abertura sale del fondo con la figura sonora de la primera letra del alfabeto, se escucha un sonido ¡aaa! Dice Eric Buyssens (1978): «*El dolor hace gritar ¡ay! a un español, aïe a un francés y au a un alemán*».

C. Las voces y los ritmos que inducen al sueño

«Cuando unos brazos mecen, mueven a un niño/a lo hacen en un compás poético musical de comunicación».

M^a DOLORES RIAL FERNÁNDEZ (1990)

En la vida cotidiana los tiempos de espera, de no tarea en la forma de *intervalos* son tiempos propicios para la incorporación de *relatos*. A su vez todo intervalo, todo tiempo de espera, a veces de “no tarea” anuncia un *pasaje*. En la infancia los pasajes pueden ser intolerables; es un tiempo neutro, donde una actividad terminó y otra aún no comenzó. Los relatos se introducen durante un viaje, en los tiempos de espera, en la hora de ir a dormir, instancias en las cuales diversas manifestaciones corporales como son la mirada, la voz, los gestos, el contacto, el movimiento, deben limitarse. El paso de la vigilia al sueño es un momento privilegiado para la narración de cuentos. Con la narración de un cuento se cierra el día, funciona como un ritual de despedida y de pasaje del día a la noche. La noche activa en muchos niños/as algunos temores que deben ser atemperados y contenidos por la presencia del adulto. El adulto se hace presente con algún hacer particular. Primero el niño/a necesita del contacto, del ritmo y de la voz: trilogía calmante. El contacto es de sostén, la voz despliega una versificación, el ritmo está en el mecimiento y en el canto.

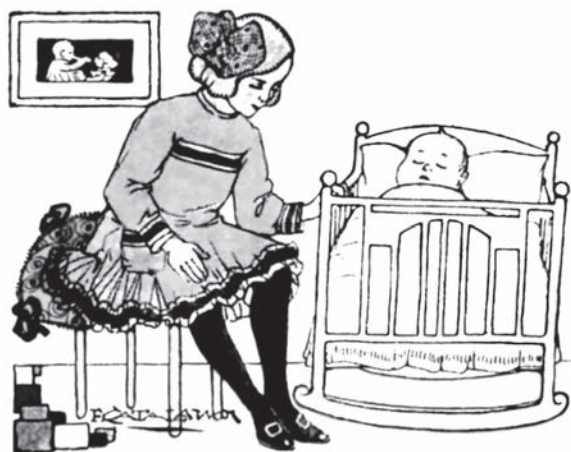
Dice Sara Paín: *Los movimientos rituales de balanceo y de las canciones de cuna presentan el carácter circular que es propio del comportamiento del bebe.*

Afirmando que: *mediante el balanceo y la canción de cuna que, con su ritmo equilibrador y monótono coloca un estímulo exterior acorde con los estímulos interiores, propiciando así una indiferenciación que es la base del reposo, preludio del sueño* (Paín, 1985).

En segunda instancia, cuando el niño/a es más grande, el sostén del cuerpo se suspende y se reemplaza por un contacto mínimo con la mano (sostén de mano), el canto y el ritmo decrecen y aparecen con más intensidad los cuentos: el niño/a está dispuesto a escuchar sin necesidad de contactos y ritmos. En este caso escuchar implica estar receptivo a un conjunto de

secuencias que se despliegan en el tiempo, cuyos protagonistas son personajes que viven diversas peripecias. En ese sentido contar un cuento es una *producción de temporalidad*.

Una tercera opción, intermedia, es el cantar a la distancia alguna canción conocida por el niño/a, puede ser un valiosa ayuda conciliadora del sueño, la voz tranquilizadora del adulto entona algún ritmo que el niño/a conoce y así desde el otro cuarto llega el cuerpo de la voz y calma al niño/a que llora.



✎ “Dormir al bebé”. En: *Colibrí. Páginas para los niños*, año VI, n° 7. Águila, Buenos Aires, 1921.

Como ya vimos, antes de los cuentos están las “nanas”²⁰, los ritmos. Dice Federico García Lorca (1952) diferenciando el ritmo físico de la cuna (o del movimiento de la silla) y el ritmo intelectual de la melodía:

La madre traba estos dos ritmos para el cuerpo y para el oído con distintos compases y silencios, los va combinando hasta conseguir el tono justo que encanta al niño/a. No hacía falta ninguna que

20. En Latinoamérica el término *nana*, tiene un carácter polisémico, designa una canción de cuna, el daño producido por un golpe en el lenguaje infantil, niñera y abuela.

la canción tuviera texto. El sueño acude con el ritmo solo y la vibración de la voz sobre ese ritmo. La canción de cuna perfecta sería la repetición de dos notas entre sí, alargando sus duraciones y efectos. Pero la madre no quiere ser fascinadora de serpientes, aunque en el fondo emplee la misma técnica.

Uno de los versos más conocidos que se utiliza para inducir el sueño es el siguiente:

*Este nene lindo
se quiere dormir
y el pícaro sueño
no quiere venir.
Este nene lindo
no quiere dormir
cierra los ojitos
y los vuelve a abrir.
Este nene lindo
que nació de noche
quiere que lo lleven
a pasear en coche.
Este nene lindo
que nació de día
quiere que lo lleven
a Santa Lucía.²¹*

D. Principio y final

El cuento, a diferencia de la canción de cuna y las versificaciones dedicadas a la infancia, tiene un final más nítido. Una canción de cuna puede prolongarse indefinidamente, su culminación depende de la respuesta del niño/a (calmarse, dormirse). En cambio los cuentos son para la vida despierta, se lo atiende paso a paso esperando los diversos desenlaces y por supuesto el desenlace final. Según Julio Cortázar (2013): «*el cuento tiene la*

21. Ver Notas.

obligación interna, arquitectónica, de no quedar abierto sino de cerrarse como la esfera...».

Los *juegos corporales versificados* están en un punto intermedio entre las canciones de cuna y el cuento; éstos tienen un cierre más claro. Se reiteran, pero su finalización no depende de lograr un efecto sobre el niño/a, sino que están supeditadas más a un acuerdo entre las partes. Cuándo comenzar y cuándo terminar un juego como “las tortitas” o “la linda manito”, son tareas que no tiene una pauta previa.

Las canciones de cuna y el juego corporal versificado son prácticas de insistencia y repetición, en cambio el cuento se caracteriza por la articulación de acontecimientos que tienen un final, aunque no sea abierto.

Noé Jitrik (2000) plantea que *«La narración se propone como representación de una continuidad articulada de acontecimientos semejante a la continuidad de la vida misma; el ‘personaje’, en esta perspectiva, es, como observaba Freud, la realización absoluta del Eros, pero, como en la vida misma, su continuidad está amenazada, se puede cortar en cualquier momento»*. Dice que en todo final está presente lo siniestro, que se trata *«de alejar la amenaza pero como eso no puede hacerse indefinidamente, en algún momento hay que aceptar el corte de modo que lo que se denomina ‘final’ hace presente el juego de términos, lo hace conveniente, socializa la amenaza haciendo, de paso, comprensible el modo mismo de la representación»*.

Provenientes del acervo cultural, un rasgo en común de todas estas prácticas narrativas es que se reiteran con cierta insistencia durante meses o años, por lo cual las denominamos *prácticas intensivas*.

E. El contenido de los versos

No todos los textos de las canciones de cuna y cuentos infantiles plantean situaciones ideales: en alguno de ellos se destaca la presencia de aspectos dramáticos o risueñamente críticos hacia alguno de los miembros de la familia. Para ejemplificar este último aspecto podemos tomar el recitado de las “tortitas de manteca” donde se platea un debate de género, en el cual se

destaca el *dar* de la madre en comparación con la ausencia de dar del padre: «*Tortitas de manteca/ mamá me da la teta, / tortita de cebada, / papá no me da nada*». Podríamos confrontar esta versión con una versión diferente. En Cuba este texto tiene sus variaciones, en la cual el padre se constituye en un dador como la madre, siendo la materia de lo dado diferente: «*Las torticas de manteca/ para mamá que da la teta/ las torticas de pan blanco/ para papá que está en el campo/ las torticas de tortones/ para papá que trae doblones*».

García Lorca en su conferencia “Las nanas infantiles”, refiriéndose a la madre, dice:

Tiene necesidad de la palabra para mantener al niño pendiente de sus labios, y no sólo gusta de expresar cosas agradables mientras viene el sueño, sino que lo entra de lleno en la realidad cruda y le va infiltrando el dramatismo del mundo. Así, pues, las letras de las canciones van contra el sueño y su río manso. El texto provoca emociones en el niño y estados de duda, de terror, contra los cuales tiene que luchar la mano borrosa de la melodía que peina y amansa los caballitos encabritados que se agitan en los ojos de la criatura (García Lorca, 1952).

Otro ejemplo se encuentra en una canción popular, de autor anónimo, recopilado por Atahualpa Yupanqui, titulada “Duerme Negrito”, una vieja canción tradicional que Atahualpa encontró en la zona del Caribe, en la frontera de Venezuela y Colombia. «*El tema es la madre que deja a su niño porque se va al cafetal a trabajar, y deja a su niño en manos de una mujer, de una vecina, hermana de ella en el color, en el destino, en la vida*» (Yupanqui, citado en Ferro, 2011). Despliega un lamento en forma de canción de cuna donde al comienzo se formula un pedido y una promesa: «*Duerme, duerme, negrito, / que tu mama está en el campo, / negrito/ Te va a traer codornices para ti, / te va a traer mucha cosa para ti, / te va a traer carne de cerdo para ti, / te va a traer mucha cosa para ti*». A continuación de la promesa le sigue una amenaza: «*y si el negro no se duerme/ viene el diablo blanco/ y ¡zas!/ le come la patita*». Luego la explotación, el drama... «*Duerme, duerme, negrito, / que tu mama*

*está en el campo, / negrito. / Trabajando, trabajando duramente, /
trabajando sí, / trabajando y no le pagan,/ trabajando sí,/ trabajando
y va tosiendo,/ trabajando sí,/ trabajando y va de luto...».*

El texto puede ser diferenciado en dos momentos. El primero en una relación de asimetría con el niño/a, en la cual la madre se posiciona en un lugar desde el cual pide y promete. Pide que el niño/a se duerma. Las promesas a su vez pueden subdividirse en dos categorías. La primera es un premio: «*codornices, carne de cerdo, mucha cosa*». La segunda es una amenaza: «*si el negro no se duerme/ viene el diablo blanco/ y ¡zas!/ le come la patita*».

En el segundo momento está el ruego, el desahogo, en una relación más simétrica, en la cual la madre denuncia a su diablo blanco, que le hace *¡zas!*, y le corta su integridad día a día. Confiesa que trabaja en malas condiciones (duramente), se muestra enferma (tosiendo) y está de duelo (va de luto). Confesión que denuncia el maltrato laboral, no tan ajeno en la sociedad actual. Todavía en la Argentina democrática de hoy hay resabios del trabajo esclavo.

En otras canciones, como en los “Maderos de San Juan”, propia de la inmigración española, se hace presente la protesta social, el reclamo de sus derechos y la represión:

*Piden pan no le dan
Piden queso y le dan hueso
Y le cortan el pescuezo*



Del cancionero que trajeron los inmigrantes europeos se destaca “Mambrú se fue a la guerra”, versión en español de una canción popular infantil francesa:

*¿Quién no escuchó, una vez, a la madre que mecía a su
hijo, cantándole las coplas del cancionero arcaico?:
¡Mambrú se fue a la guerra,
Chirivín, chirivín, chin, chin...
Mambrú se fue a la guerra,
Quién sabe si volverá...!*

«Es crónica viva auténtica, de épica caballeresca. Porque a “Mambrú se le adivina Cruzado, acaso un Trovador camino a Palestina...”

Y Mambrú es “Marcabrú”, un personaje histórico de la lírica profana, en tiempos de Guillermo IX...» (“La migración misteriosa del canto popular”, en Buenos Aires, Tiempo Gar-del, Buenos Aires, Editorial El Mate, 1966).

Funcionando en paralelo a los ritmos calmantes, en las letras destinadas a la niñez se iba “infiltrando el dramatismo del mundo” (García Lorca, 1952). En la actualidad no contamos con una versificación que denuncie los hechos dramáticos. Es probable que las nuevas tecnologías acaparen para sí la cuota de muerte y destrucción, quizás banalizada, sin la encarnadura de la experiencia.



Narración oral

A. El cuerpo que narra

«No me leas, contame con la boca»²²

La oralidad es el inicio, primero se escucha la lengua materna y por varias razones se la distingue de otras voces. Dice Sara Paín (1985): *«La voz con que el adulto se dirige al bebé no corresponde a su tonalidad usual, sino que es un poco más aguda, con un timbre más brillante, y mucho más modulada. El discurso dirigido al bebé es muchas veces interrogativo y exclamativo, y cada frase se repite varias veces»*.

Como ya dijimos, el bebé va a poder diferenciar los diálogos que la madre mantiene con él y con otras personas. Esta diferencia que el adulto le imprime a su voz la va a registrar el bebé para fijar la atención en el mensaje que va dirigido a él y no a otros, aún sin necesidad de registrar visualmente a la persona que le habla. El cuerpo en la voz tiene la posibilidad de cambiar, manifestándose en diversas voces, según la situación y a quién va dirigida. El cuerpo es maleable, dinámico: la voz es cuerpo.

También las narraciones y las lecturas que el adulto dedica al niño/a pequeño/a van a disponer de diversos matices.

22. El oído, a diferencia del ojo, al no tener párpados, tiene que fabricar su propia barrera para que los sonidos no deseados no lleguen a su interior.

La narración oral puede prescindir de los contactos y de los movimientos, pero no del cuerpo. El niño/a pone la atención en el narrador, en su voz, en su rostro, en su actitud postural, en sus gestos. El narrador lleva el texto dentro, no hay separación entre texto y lector como ocurre frente a la lectura de un libro.

El narrador que prescinde de la lectura nos enseña que las historias se llevan por dentro y que al contarlas cobran vida.

El cuerpo del narrador se presenta en una doble vertiente, por un lado encarna la historia y por otro es encarnado por la historia. Esta doble característica ubica su cuerpo en la escena, desarrollada a su vez en el escenario de su propio cuerpo.

El narrador, entonces, no es sólo un vehículo del texto, sino que nos hace creer que no hay texto y que por lo tanto el relato puede ser variable, puede cambiar infinitamente, y toda variación producida es testigo de que la historia vive y puede ser modificada al infinito.

En el ritual de “había una vez”, el narrador da cuenta en el presente de algo ya pasado. Al decir “había una vez” ubica los sucesos en un pasado, por eso el narrador siempre actualiza. En este sentido su trabajo es re-presentar los sucesos ya acaecidos.

El que narra nos presenta una re-presentación. *Había*: nos remite al pasado. *Una vez*: a un hecho único.



«Los cuentos infantiles comienzan por ‘Había una vez’. Están así ubicados en el tiempo, pero con una fórmula que dispensa de ubicarlos en un momento definido del tiempo. ‘Una vez’ no se inscribe en ninguna serie temporal. Es como un tiempo fuera del tiempo real vivido por el niño, un tiempo sin hitos posibles. Del mismo modo ‘a veces’ es un medio que utiliza el niño para evadirse, cuando la proposición formulada parece estar en contradicción con circunstancias reales e incontestables. La diferencia estriba en que, contrariamente a ‘una vez’, ‘a veces’ se refiere a contingencias que se pueden producir en el plano de la experiencia actual. ‘Había una vez’ es una locución de adulto formulada al estilo de los niños».

HENRI WALLON (1976)

El cuerpo del narrador actualiza actitudinalmente la escena. Ninguno de los actos que enuncia se concretan, pero si se insinúan. Su gestualidad escapa de la abundancia y de la economía para ubicarse en la condensación. El narrador no llega a representar la acción sino que se maneja en los bordes. Todo está por concretarse, todo está en vías de resolución, pero el gesto aún es un pre-gesto, se dispone pero no se resuelve en un acto real. La actitud postural es plataforma del gesto, la actitud postural es gesto virtual, condensado, detenido, sin desplegar.

El niño/a escucha la narración y mira el lugar en donde surge el sonido, más precisamente las formas visuales que la sonoridad lleva impresa (formas que toma la voz, silueta que perfila el gesto, actitud postural que sostiene los ademanes, insinuaciones, acciones que no se despliegan).

La narración oral, a diferencia de la lectura ortodoxa, se mantiene a costa de ampliar el campo de significantes, dice Félix Guattari (1996):

La palabra ordinaria se esfuerza, (por el contrario), en conservar viva la presencia de un mínimo de componentes semióticos llamados no verbales, donde las sustancias de expresión constituidas a partir de la entonación, del ritmo, de los rasgos de rostreadad, de las posturas, se interceptan, se relevan, se superponen...

La narración oral conserva la gestualidad de la palabra ordinaria y la elección significativa de la palabra escrita. Al narrar no se utiliza cualquier palabra ni se la pronuncia de cualquier manera. Dicen Deleuze y Guattari (1997): «*En el lenguaje, la forma del significante, sus propias unidades quedarían indeterminadas si el eventual oyente no guiase sus opciones por el rostro del que habla*».

El niño/a que escucha abre la boca y cierra las manos. Se presta a atender abriendo los ojos, los oídos, la boca y cerrando el manipuleo de los dedos. Boca, ojos y oídos abiertos; manos cerradas; pies y piernas quietas, flexionadas, con alguna pasividad.

El parpadear del oído es la desatención. Comúnmente corte, y a su vez conexión con otro campo de sonoridad²³.

El narrador debe conquistar la escucha del otro a fuerza de una argumentación que lo compromete en presencia. A su vez la persona del narrador debe obrar para dejar paso al relato y no a su exhibición personal. Si el narrador se exhibe como objeto a contemplar, si se pone por delante del relato, el oído decaerá para dejar paso a la mirada entre-ciega que se des-lumbra ante el juego de luces que produce la gestualidad, la actitud postural, las acciones del que narra. La exhibición exagerada del narrador descompensa el acuerdo que se establece entre el oído y la mirada.

El narrador entonces se muestra para ocultarse, deja paso al relato como si fuera único y de una sola versión.



Mónica De Aretio (2000) refiriéndose a la narración oral dice: *«En un tiempo en el que la imagen se remite al aquí-ahora, a la inmediatez, al tiempo signado por la rapidez en la sucesión de imágenes al extremo de los videos clips, pensar en 'otro' tiempo, en 'otro ritmo' también suena anacrónico»*. Este último término, “anacrónico”, tiene aquí una inclusión perfecta pues recupera su real sentido: “acto de poner algo fuera del tiempo correspondiente” y por lo tanto situado fuera de los valores y creencias de la época.

Mónica De Aretio nos propone una forma distinta de credibilidad. No se trata de “ver para creer”, sino de “escuchar para ver”; las imágenes son motivadas por la narración.

La escucha requiere de una temporalidad diferente a la que se capta con los ojos, la vista puede ilusionarnos con la falsa completud de un instante, en la cual todo está fácilmente disponible a su percepción. En cambio el que escucha conforma un sentido a partir de una

23. El oído, a diferencia del ojo, al no tener párpados, tiene que fabricar su propia barrera para que los sonidos no deseados no lleguen a su interior.



demora, hay que esperar que las palabras una a una se sucedan y configuren las imágenes. Pero escuchar a quien narra un cuento es una tarea que excede al oído, el narrador construye con sus actitudes y sus movimientos una textura tal que cada palabra se enhebra en las fibras musculares que le dan cuerpo. Conociendo esta característica, la autora propone «*un lenguaje simplificado, concretizado en una sucesión de acciones (que) se convierte en un elemento potente en la organización del lenguaje comprensivo-expresivo*» (De Aretio, 2000).²⁴

B. Entre lo oral y lo escrito

Escribió Lope de Vega en “El guante de Doña Blanca”:

*Entre leer y escuchar
Hay notable diferencia
Que aunque son voces entrambas
Una es viva y otra es muerta.*

Lope de Vega nos presenta una diferencia notable entre ambos procedimientos: una cosa es obtener una historia a partir de la propia lectura, “avivando la letra muerta” de un texto escrito, y otra escuchar un relato. También es cierto que la escucha de un relato puede tener por lo menos dos procedencias, podemos recibir la voz de una persona que nos lee o de una persona que narra oralmente sin leer.

La presencia del texto escrito organiza una escena diferente, el que narra guiándose en lo escrito pasa a ser un lector, y el que escucha un oyente, uno más del auditorio que según el tipo de discurso puede prescindir de la visión. Esta diferencia entre oyente y espectador se sostiene porque el espectador dispone de la visión a un mismo nivel de competencia que la audición.

24. He escrito estos comentarios como introducción al texto de Mónica De Aretio (2000).

El libro nos hace bajar la cabeza. En la escena de lectura en voz alta, el lector no puede desprenderse de su papel, si cierra el libro deja de leer para pasar a contar, contar no es necesariamente leer.



“Niño leyendo”. En: *Colibrí. Páginas para los niños*, año V, n° 24. Águila, Buenos Aires, 1925.

Es cierto que los procedimientos son diferentes, y esa diferencia no anula o desacredita a ninguno, ambos son, como dice Juan José Saer *«el aire y el agua»*:

Porque lo oral y lo escrito son dos medios diferentes, como el aire y el agua, y lo que respiro en uno a veces se asfixia en el otro (Saer, 2000).

Félix Guattari (1996) plantea ante esta diferencia entre lo oral y lo escrito otra posición: *«A decir verdad, no me parecería pertinente una oposición demasiado marcada entre lo oral y lo escrito. Lo oral más cotidiano está sobrecodificado por lo escrito; lo escrito más sofisticado está trabajado por lo oral»*.

C. Contar el día

Los padres son los primeros narradores, no sólo de los hechos de ficción sino también de lo que sucedió en el pasado.

En muchas ocasiones el adulto que narra rememora estos antiguos relatos fundantes de la historia familiar.

Los relatos espontáneos que los adultos hacen de las cosas acaecidas durante períodos de vacaciones compartidas, o de tiempos en los cuales el niño/a era muy pequeño, enumerados con demora y comentados, se constituyen en poderosos constructores de la memoria y del recuerdo, enhebrados por la voz del narrador, verdaderas producciones de temporalidad.

Llamaré *producciones de temporalidad* a las prácticas y las relaciones que favorecen tiempos de espera, de pensamiento compartido, de contemplación. Todos ellos enmarcados en un ritmo que fluye sin violentar los procesos biológicos y las cadencias personales de cada cuerpo, tiempos donde el *cuerpo* se hace presente a través de sus *manifestaciones*. Incluiremos, como *producciones de temporalidad*, el relato, la contemplación, la conversación distendida, la escucha pausada, los rituales de inicio y fin, el juego compartido, elementos propios de la *lógica de la eficacia* (Calmels, 2013).

Para Gastón Bachelard cuando el espíritu «*se da al conocimiento, se presenta como una hilera de instantes netamente separados*». Piensa que el psicólogo, como todo historiador, «*al escribir la historia, artificialmente añade el lazo de la duración*» (Bachelard, 1980).

Los padres sin escribir materialmente un texto, acuden a menudo a una escritura tallada en la oralidad, reiterada de un suceso de importancia para la familia, o simplemente cuentan algún hecho de la cotidianeidad que tiene un antes y un después, que tiene un orden y una sucesión de hechos, o sea construyen una narración.

Desde muy temprana edad, aun cuando el niño/a no puede comprender el lenguaje verbal, los padres le anticipan al niño/a las acciones que sucederán. Una madre coloca al niño/a en el cambiador y le dice que ahora va a limpiarlo, que es un chanchito, que va a sacarle ese pañal sucio, y que luego lo va a bañar, y así continúa anticipando las acciones y haciendo comentarios risueños de lo que sucede y sucederá. Esta “función anticipatoria” es

comparable en importancia a lo que podemos llamar “función recordatoria” que consiste en narrar los simples sucesos del día a modo de una síntesis del acontecer diario. O sea que el “narrador de crianza” no sólo funciona como un mediador entre la vida de la casa y la vida exterior sino también como un narrador del devenir temporal casero y cotidiano.



Lecturas de Crianza

A. A libro abierto



“Caperucita y el Lobo”. Gustavo Doré. En: *Art et Thérapie*, n° 36/37. Francia, semestriel décembre 1990.

Afirma Román Jakobson: «*La lectura permite detenerse en fragmentos determinados o incluso regresar a líneas o páginas precedentes. La lectura y la escritura implican espacio, mientras que el habla es una experiencia esencialmente temporal*» (Jakobson, Waugh, 1979).

La lectura, entonces, permite avances y retrocesos, nos asegura poder volver las veces que necesitemos a la misma frase sin que se altere su materialidad, la lectura le da un espacio a la temporalidad que marca una diferencia con la narración oral, que se despliega sobre el cuerpo del narrador, soporte siempre variable.

La espacialidad de los libros infantiles está configurada alrededor de la imagen. La imagen del libro, a diferencia de la del video, es un *imagen fija*, lo que le permite volver sobre ella las veces que quiera. El niño/a mira las figuras que el libro le ofrece y por lo tanto deja de mirar exclusivamente al adulto. El libro como objeto mediador, intermediario, abre un espacio diferente. Algunos niños/as no aceptan este pasaje, se resisten a que el adulto desvíe la vista de su cuerpo y que el libro cobre protagonismo.

Los primeros libros tienen abundantes ilustraciones de colores llamativos, para el niño/a el texto es un parásito de la imagen. Son ellas las que tienen la mayor significación, pues pueden ser interpretadas por el niño/a. En cambio el mensaje lingüístico se constituye en una serie de marcas que no tienen significación para el niño/a al no tener la posibilidad de descifrarlos. He aquí que en épocas tempranas leer es mirar las imágenes, que no sólo tienen un carácter denotativo sino que al ser comentadas cobran un valor connotativo. El niño/a pequeño/a, en la medida que le acerquen libros, revistas, cuadros, se transforma en un lector de imágenes fijas, lo cual le permite a su vez leer la próxima imagen a partir de la anterior. Parecido, diferencia, color, forma, textura, fondo, etc., le permiten cada vez más realizar una lectura autorizada.

B. La ficción, el sostén de la mirada

El adulto, para leer en voz alta, a diferencia de la narración oral, debe fijar su mirada en el libro. Durante las pausas la percepción visual del niño/a se vuelve a encontrar con la del adulto. Esta mirada esporádica del adulto hacia el niño/a que escucha, funciona como un asegurador de que los sucesos de la ficción difieren de los de la realidad. Por más que su voz al leer

se transforme para representar a algún personaje, si el adulto mira al niño/a asiduamente, éste encontrará en este encuentro de miradas la contención necesaria para poder gozar de la ficción sin asustarse. Esta mirada contenedora debe estar corrida del personaje que ha hablado con su voz hace un instante.

Emilia Ferreiro cita un texto de Jean Paul Sartre (“Les mots”), en el cual está plasmada su impresión ante la lectura en voz alta de su madre:

Ana María me hizo sentar frente a ella, en mi sillita; se inclinó, bajó los párpados, se adormeció. De ese rostro de estatua surgió una voz de yeso: Yo perdí la cabeza: ¿quién contaba?, ¿qué? y ¿a quién? Mi madre se había ausentado: ni una sonrisa, ni un signo de complicidad; yo estaba en el exilio. Y, además, no reconocía su lenguaje. ¿De dónde tomaba ella esa seguridad? Después de un momento comprendí: era el libro el que hablaba. Salían frases que me daban miedo: eran verdaderos ciempiés, que pululaban sílabas y letras, estiraban sus diptongos, hacían vibrar las consonantes dobles; sonoras, nasales, quebradas por pausas y suspiros, ricas en palabras desconocidas, se encantaban de sí mismas y de sus meandros sin ocuparse de mí... (Ferreiro, 1991).

Muchos niños/as que no quieren que el adulto lea un libro e insisten en que se lo inventen, siguen necesitando de su mirada frontal, que no estaría en permanencia cuando al leer la vista debe fijarse en las hojas del libro.

La *mirada frontal* nos trasmite una sensación de realidad; la mirada ficcional es más esquiva, no se dirige de frente al espectador. Al bajar la mirada, así como en el perfil, «*queda abolida toda reciprocidad*» (Alessandría, 1996) y por lo tanto el hecho ficcional se despliega poniendo una distancia.

Si primero el adulto mantiene sus narraciones apoyándose en el cuerpo del niño/a (“narración con contactos”), segundo lo hará en su propio cuerpo (como narrador oral), tercero en el libro de imágenes (imágenes comentadas), cuarto y último en el texto escrito. Esta última instancia, lectura en voz alta destinada a otro que escucha, es preludiada por las tres anteriores, captadoras de la atención y el interés en conocer hechos que acontecen en

el mundo. Estas cuatro instancias tendrán una influencia decisiva en el acceso a la lectura autónoma por parte del niño/a.

Escribe Emilia Ferreiro (2003): «*La relación entre las marcas gráficas y el lenguaje es, en sus inicios, una relación mágica que pone en juego una tríada: un intérprete, un niño y un conjunto de marcas*».

Leerle a un niño/a, captar su atención, introducirlo en una relación mágica, requiere de un conjunto de recursos que exceden la simple lectura en voz alta. El adulto que le lee a un niño/a pequeño/a enfatiza la letra, se demora y acelera, modifica su postura, cambia de semblantes. «*El lector es, de hecho, un actor: presta su voz para que el texto se re-presente (en el sentido etimológico de ‘volver a presentarse’)*» (Ferreiro, 2003).

Podríamos encontrar una versión de estas primeras lecturas en las lecturas públicas que se hacían en la Edad Media:

...la ‘lectura’ constituía un fenómeno globalizador, que rebasaba al texto. Implicaba la percepción física –visual y auditiva– del lector o recitador por sus oyentes y de éstos entre sí. Implicaba una especie de actuación por parte del que leía y declamaba y, por parte del público, una intervención en el ‘espectáculo’, a través de la abierta expresión de las reacciones durante la lectura y después de ella. Era una situación emparentada con el teatro (Frenk, 1989).

C. La lectura intensiva

«El placer infantil de escuchar cuentos reside también en la espera de lo que se repite: situaciones, frases, fórmulas. Así como en los poemas o en las canciones las rimas escanden el ritmo, en las narraciones en prosa hay acontecimientos que riman entre sí».

ÍTALO CALVINO (1996)

Podemos diferenciar por lo menos dos formas de lectura con el nombre de *lectura intensiva* y *lectura extensiva*, con todas las variantes que puede haber entre estos dos polos.

La lectura intensiva se desarrolla reiteradamente en y sobre un número limitado de textos. Estos son leídos y releídos, memorizados y recitados. Lectura de insistencia y repetición sobre lo mismo, la cual en los textos breves, termina por prescindir de la letra escrita para transformarse en una declamación, que se dice “de memoria”, sin leer, o una narración oral a libro cerrado. Ante el olvido la memoria se apoya en el espacio del papel y basta ver para recordar.

Es conveniente que el niño/a transite un camino de lectura que parta de la lectura intensiva en dirección a la lectura extensiva. Esta afición por el cuento reiterado permite en el niño/a pequeño un ejercicio de la imaginación, que se construye lentamente, en la medida en que el texto se conoce y reconoce.

En cuanto a la narración intensiva del adulto, a la narración repetida de un cuento, dice Gastón Bachelard (1993): *«el niño pícaro atiza la manía de contar, las sempiternas repeticiones de la vieja narradora. La imaginación del niño no vive de esas fábulas fósiles, de esos fósiles de fábulas, sino de sus propias fábulas. El niño encuentra sus propias fábulas, que no le cuenta a nadie, en su propia ensoñación»*.

El cuento repetidamente leído o narrado, al cual se le exige exactitud, funciona para el niño/a como un soporte sobre el cual puede armar su propio repertorio de imágenes. El cuento repetido es un papel que el niño/a ya tiene garabateado en su memoria y transformado en su imaginación. El cuento repetido es un disparador que gatilla en su imaginación la construcción de una historia personal que el adulto difícilmente pueda conocer. Su función es la de repetir para que el niño/a evoque, en cada párrafo conocido, su historia en imágenes. Cambiar el cuento es desviar el camino de la imagen ya construida que se quiere evocar; de ahí el fastidio del niño/a que se siente perdido y reclama que lo orienten con el camino de palabras ya conocidas y escuchadas reiteradamente.

Para entrar en un discurso ficcional se necesita de cierta confiabilidad, tanto sea en la persona que nos introduce en la ficción que el cuento plantea como en el propio relato. En esa confianza se sostiene el ánimo de volver a leer lo que ya se ha

leído, aquí la repetición le ayuda a fijar la historia y la imagen para seguir comprendiendo e imaginando. Por otro lado conocer parte de lo que vendrá en el relato, lo corre al niño/a de una zona de riesgos, le asegura que nada lo sorprenderá, con lo cual su fábula, como plantea Gastón Bachelard, podrá hilvanarse con el relato leído. Por otro lado y en segunda instancia, la escucha intensiva le permitirá familiarizarse con el lenguaje escrito. La repetición le permite tener un dominio sobre ese objeto-libro tan ajeno y enigmático por su diferencia con otros objetos que lo rodean.

Lorena Preta dice que la imaginación *«se sitúa justamente en el confín entre el mundo interno y la realidad externa. No es utilizada, como el fantasear, para satisfacer de forma omnipotente y alucinatoria deseos e impulsos afectivos, sino para construir una hipótesis de interpretación del mundo y un proyecto de acción sobre la realidad»* (Preta, 1993).

Los relatos, entre ellos los juegos y los cuentos, tienen la propiedad de darle un lugar preferencial al desarrollo de la imaginación.



Las narraciones le ofrecen al niño/a un “programa narrativo”. Le dan en préstamo una serie de sucesos y personajes que servirán de cauce para ordenar un cúmulo de sensaciones a veces caóticas y contradictorias.

El cuento le dará un aval, una autorización, para poner en juego sus impulsos agresivos a través de la palabra y la imagen, así como también una serie de acciones e imágenes que materializarán sus temores.

Al decir de Marina Marazzi, los cuentos *«pueden ser un recurso que actúe como impulso o como ordenador en una determinada etapa del proceso terapéutico»* (Marazzi, 2003). O sea que no sólo cumplen con una función tranquilizadora en cuanto a poner orden sino que generan un movimiento, constituyéndose también en un recurso posible en la práctica profesional.

El carácter autorizante y materializador del cuento lo ubica en un lugar jerarquizado entre las producciones que se les ofrecen a los niños/as desde épocas tempranas.





El video

A. El espectador intensivo



Ilustración de *El Escepticismo* de Jonathan Swift. Aguamarina, España, 1994.

El modelo dominante de la “lectura intensiva”, en la cual un adulto lee un libro para otro en forma reiterada, modelo aun vigente en las relaciones de crianza, se ve desplazado en parte por la insistente recurrencia a ver una misma película. El libro deja su lugar de privilegio en cuanto soporte y portador de narraciones

ante la presencia de las historias que ofrecen las diversas pantallas. El cuerpo del adulto que oficiaba de lector entra en competencia con la maquinaria de reproducción de imágenes. Con un mecanismo de funcionamiento fácilmente aprendible por el niño/a, cada vez más familiarizado con la electrónica, las pantallas le posibilitan el acceso a diversas historias. El lector intensivo y la escucha intensiva decaen. El video no presenta variaciones, está para ser visto *todo el tiempo de la misma manera*. El lector intensivo tenía frente a sí imágenes gráficas fijas, repertorios de actitudes que el lector activaba en su imaginación, siguiendo la letra y recurriendo a su memoria kinésica. El lector intensivo nació del lugar de la escucha intensiva.

La “narración oral” prescinde del libro, estimula un modelo de escucha centralizada en el narrador; éste se preocupa por corporizar el relato, si no lo hiciera la atención decaería. Es el cuerpo del otro el que nos introduce en los relatos, en la ficción, en las secuencias en la temporalidad.

Se pregunta Graciela Montes (2001): «*¿Es posible separar el cuerpo de los cuerpos y los escenarios. De las personas que nos ayudan a atravesar la ficción y de los libros donde la ficción puede estar encerrada?*».

Tanto la “acción intensiva”, propia de algunos movimientos rituales, la escucha intensiva del relato oral o de la lectura de un mismo cuento, no contemplan al niño/a como un espectador pasivo, pues le reclaman protagonismo.

B. La voz

El primer acercamiento a la lectura de un libro fue mediado por la voz de otro, prosodia familiar, modelo de referencia para la búsqueda de la propia voz.

Hablar de la *voz* implica al *rostro* como manifestación corporal. Podemos diferenciar entre la *cara* y el *rostro*. El rostro se construye sobre la anatomía de la cara orgánica.

Escribe H. Wallon (1965) refiriéndose al niño/a pequeño/a: «*Una especie de mimetismo mímico lo ligaban primero a su madre y a aquellos que podían responder a la expresión de sus necesidades, después*

de un círculo más extenso de rostros familiares sobre los cuales el suyo se modelaba, alimentando en él la conciencia de situaciones más o menos diversas». H. Wallon nos dice que el rostro del niño/a se modela, o sea se construye, tomando en referencia el rostro de los demás hombres, y en ese modelar encuentra su alimento psíquico.

Para Deleuze y Guattari (1997) el rostro es un verdadero porta-voz: *«Es absurdo pensar que el lenguaje como tal pueda vehicular un mensaje. Una lengua siempre está atrapada en rostros que anuncian sus enunciados, que los lastran respecto a los significantes dominantes y a los sujetos concernidos. Las opciones se guían y los elementos se organizan por los rostros: la gramática común es inseparable de una educación de los rostros»*.

Entonces el rostro es una zona clave de la corporeidad y la voz el aspecto corporal del lenguaje. Dice Roland Barthes (1998): *«Puedo hacerlo todo con mi lenguaje, pero no con mi cuerpo. Lo que oculto mediante mi lenguaje lo dice mi cuerpo. Puedo modelar mi mensaje a mi gusto, pero no mi voz. En mi voz, diga lo que diga, el otro reconocerá que ‘tengo algo’»*.

Ese “tener algo” en la voz que excede lo esperable, puede ser reconocido por el otro como una diferencia alarmante, por más que quiera ocultarlo. Esta paradoja se desarrolla de tal manera que pudiendo el cuerpo (a diferencia del organismo) estar en capacidad de mentir, su engaño es reconocido por el otro cuerpo como una alteración a la norma que fija el estilo personal.

En muchas ocasiones el peso y la jerarquía del lenguaje hablado, fonocentrismo dominante en el último siglo, nos hace olvidar de su soporte: la voz humana.

La palabra es puesta dilemáticamente en oposición al cuerpo. Sin embargo plantear cuerpo y palabra nos remite a la experiencia humana de la oralidad, donde el lenguaje articulado toma cuerpo. El aprendizaje de la lengua materna, modelo de aprendizaje, va a quedar como paradigma del aprender. Si primero son los *primeros pasos*, segundo serán las *primeras palabras*. Previo a la articulación del lenguaje hablado, ya está la voz.

El niño/a pequeño/a habita en un ámbito donde la sonoridad tiene a veces una función envolvente, aislante otras. Dice Sara Paín (1985) que *«El envoltorio sonoro es discriminado muy rápidamente*

y se produce un repertorio de los sonidos posibles en la lengua, que van a ser reforzados luego por el balbuceo».

A través de múltiples expresiones de sonidos se va gestando el cuerpo sonoro del niño/a, en la medida que existe una escucha. Hay voz porque hay escucha de otro. Si no existiera escucha la voz no sería tal, los sonidos que el niño/a emite, alienados, enajenados, servirían sólo para armar una relación auto-estimulante.

Leonardo Da Vinci plantea que *«El espíritu no tiene voz, porque donde hay voz hay cuerpo»* (citado por Agamben, 2001). O sea que la materialidad del cuerpo es necesaria para la existencia de la voz, pero no como un mero soporte neutro en relación al lenguaje articulado, sino dándole a la palabra un sin número de connotaciones posibles en la medida que la palabra toma cuerpo en el tono y en la intensidad.

La palabra sola, desprendida del cuerpo, neutral, se encuentra en estado potencial de cobrar múltiples significaciones, en la medida que una voz la ponga en circulación mediante el diálogo o la integre en la escritura.

Dice Paul-Laurent Assoun (1997) que el objeto sonoro desde el punto de vista mecánico *«se caracteriza, según se sabe, por tres elementos: el timbre, la altura, y la intensidad»*. Y agrega: *«Pero detrás de ese fenómeno sonoro está la prosodia, esto es, la ‘entonación’ y el ‘acento’ que delatan un cuerpo sujeto y un ser hablante: éste inscribe sus efectos en otro cuerpo y otro ser que se constituye en su ‘entendedor’ (‘bueno’ o ‘malo’)*».

Para Raúl Dorra (1996): *«El proceso de formación de la voz es anterior al de la adquisición de la palabra»*. *«Un individuo, una comunidad, necesitan de una voz y de una escucha porque es sólo en la escucha donde se realiza la voz»*.

Si bien es cierto que la voz antecede al lenguaje verbal, y que está presente en el grito, el gemido y el llanto, no es menos cierto que la voz de la palabra no es la misma voz del grito. Ésta tiene la fuerza ancestral de la especie, sostenida por la vida orgánica más primaria, difiere de la voz del cuerpo relacionar, vincular. Como producciones intermediarias entre la voz del llanto y de la palabra, se encuentra el gorjeo, el laleo, silabeo, parloteos inarticulados que juegan con el oído. Y yendo más lejos aun encontramos los *“fonemas lácteos”*, *«que el maravilloso jesuita van Ginneken ubicaba*

entre la escritura y el lenguaje: son los movimientos de una succión sin objeto, de una indiferenciada oralidad separada de aquella que produce los placeres de la gastrofía y del lenguaje» (Barthes, 2003).

Pero también esta distancia entre las voces primarias y secundarias se acorta por momentos. La voz de la palabra y la voz del llanto, voces disímiles en cuanto al sentido, se perturban mutuamente. En el acto de llorar suele penetrar la voz de la palabra, en la palabra irrumpe la voz del llanto.

La palabra afina, cualifica la voz, la persona sin acceso a la palabra tiene una voz empobrecida.

La voz de la palabra está para ser escuchada, ahí en el oído se gesta el tono y el timbre. En el propio oído del hablante, pero también, y sobre manera, en el oído del otro que escucha. El otro que escucha, en su recepción activa, le permite a la voz confirmar su presencia en un destino e incluso registrar su influencia en el rostro del receptor. En cambio mi propia voz es percibida en forma diferente por mí que por otro. Sólo conocen mi voz los demás, en mí resuena en vecindad, sin la distancia necesaria, con las distorsiones de la cercanía entre emisión y recepción del sonido.

Rostro, voz y mirada se tejen mutuamente, cuando la voz silencia, los ojos hablan, cuando los ojos se cierran la voz cobra un dominio en el espacio sonoro.

Por las manifestaciones corporales reconozco la filiación, el parentesco, las identidades colectivas. La voz, siendo el aspecto corporal del lenguaje verbal, le da a la palabra una impronta insustituible: por la voz se reconoce la identidad de una persona, la voz es única y particular. Si sólo percibo la voz de una persona como sucede cuando hablo por teléfono, ésta funciona metonímicamente, como representante de un todo. Puedo imaginar el cuerpo de una persona a partir de la voz, aunque el encuentro concreto con el hablante sea luego un desencanto o produzca un extrañamiento. Hay voces que nos permiten reconstruir una altura, un grosor, un tamaño, y hasta un color de cabello.

Intentar reproducir, al modo de un eco, la voz de otro, duplicar la voz del niño/a, posibilita un ensamble identificadorio, que le permite al niño/a introducirse con nuevos lazos en la relación

amorosa. No se trata de una copia que el bebé hace de la voz del adulto, sino una aproximación que el adulto hace de la insipiente voz del niño/a, aun sin construir, sin delimitarse con un timbre y un tono propio y constante en el universo sonoro.

En el oído interno funciona una herrería en la cual se forja una voz particular, templada en la escucha y en la imitación de los otros, actos fundantes.

Si «*la voz representa el aspecto subjetivo de la comunicación verbal*» (Dorra, 1996) la escucha está en un lugar subjetivante. Este vínculo entre la voz de los padres y la escucha del niño/a, enriquecido en la narración oral y en las lecturas, es diferente a la escucha y visualización de videos, fenómeno de escasa presencia en décadas pasadas. El niño/a de los años 60 o 70 accedía a ver una película un número limitado de veces, no se llegaba a aprender de memoria los textos y las acciones. El niño/a actual, “espectador intensivo de video”, puede llegar a ver 10 o 20 veces un mismo video en el término de un año. El video le ofrece al niño/a un modelo cinético: formas de desplegar el movimiento en el espacio, de gesticulaciones y mímicas faciales, aunadas en modelos posturales, actitudinales y gestuales. A su vez el modelo verbal está compuesto por giros, expresiones y dichos que le dan identidad a cada personaje. Esa voz que sale del aparato de la televisión configura un modelo de verbalización formado por una prosodia extraña al modelo familiar, que a su vez oficia de modelo unificador para todo los niños/as, cuya escucha repetida le provee de expresiones de uso frecuente en sus juegos.

C. Implante argumental

*«hoy el acostumbramiento al choque de las imágenes
y a la ausencia de peso de las palabras ha trastornado
la escena del mundo».*

PAUL VIRILIO (2001)

Por ser un fenómeno de reciente aparición, las consecuencias que podría traer la posición del espectador intensivo son aun

desconocidas. Podríamos pensar en la aparición de un fenómeno que llamaré “Implante argumental”²⁵. Niños/as que incorporan un argumento, que pueden reproducirlo a imagen y semejanza del original. Este original se diferencia de otros porque deja muy pocas cosas para reponer, a diferencia de las historias narradas oralmente, la lectura y la escucha de radio. Este material audio visual, presente en los juegos del niño/a, argumenta sus juegos de tal forma que los gestos, actitudes y verbalizaciones reproducen, a veces fielmente, el original, principalmente cuando en la argumentación se hace una elaboración del personaje-héroe.

El niño/a espectador intensivo de videos tiene una distancia no participativa, o sea un lugar de pasividad con relación a lo observado, y al mismo tiempo un dominio de reproducción del objeto observado. Por un lado el suceder de los hechos y de los cuerpos es intangible y lo deja afuera de todo protagonismo, por otro lado y paradójicamente tiene un “control” sobre las imágenes, de tal manera que puede acelerar, detener, retroceder, adelantar y, por sobre todas las cosas, repetir todas estas instancias hasta el cansancio.

El niño/a de la posmodernidad, principalmente de las ciudades altamente tecnificadas, es al mismo tiempo “espectador-receptor” de estímulos a repetición. Figuras que se desplazan a gran velocidad, que cambian su forma, imágenes que se esfuman para dar lugar a otras.

Ante este espectador-receptor de multiplicidad de puntos de vista, la cámara *«se comporta como un ojo móvil que permite transformar todo el tiempo el lugar desde donde se mira»* (González Requena²⁶), en la ilusión que la selección y el punto de vista es del dominio del espectador.

En relación a las pantallas (T. V, videos, jueguitos electrónicos) la recepción es visual en forma hegemónica. La escucha, en cambio, es interpelada en la complejidad de un discurso, y

25. Argumento: “razonamiento que se emplea para demostrar una proposición”; “asunto o materia de una obra”.

26. Citado por María Pía López (1997), *Mutantes, trazos sobre el cuerpo*, Colihue, Buenos Aires.

nada está más lejos de la complejidad discursiva que lo exhibido por los videos dedicados a los niños/as. Lo que se dice una vez se repite muchas, los video juegos cargan el discurso verbal con expresiones banales e insistentes.

El entrenamiento del niño/a espectador es en el plano visodigital, la percepción del oído es accesoria e intrascendente, se trata sólo de oír, hecho que toma una distancia con el escuchar, pues este último es siempre un hecho participativo. Los juguitos podrían en su gran mayoría prescindir del sonido, sin perder interés para el niño/a.

Ahora bien, cuando el niño/a entrenado como espectador receptor visual de múltiples puntos de vista se encuentra en la escuela, acostumbrado a una percepción visual de continuidad y continuación²⁷, debe esforzarse en prestar atención a un maestro al cual hay que ponerle esencialmente el oído.



El cuerpo en la narración oral no puede ser escamoteado. En este sentido, el ejercicio de esta práctica es humanizante y nos aleja de las caricias virtuales.

La memoria de un pueblo reside en la conservación del soporte simbólico de sus tradiciones, en parte este rol lo desempeñan las narraciones orales.

Dice Alberto Lucero (2003): *«Aquellas sociedades modernas, en las que su proyecto social se encuentra en crisis, el acto creativo por antonomasia que promueve el cambio social desde una base muy elemental, es el cuento oral popular, puesto que no sólo enriquece la herencia cultural, sino que la actualiza»*.

27. Continuidad: duración de recepción como conducta. Continuidad: de un espacio virtual como extensión de los puntos de vista.



Los libros

«Leer es soñar de la mano del otro».

FERNANDO PESSOA (2000)

Los primeros libros de la niñez llegan de la mano de los adultos que participan de la crianza. En el mejor de los casos, son ofrecidos, mostrados y leídos de tal forma que representan un valor codiciable.

Entre los objetos que el adulto le ofrece al niño/a, el libro incorpora a la relación de crianza “la palabra de otro”, “el saber de otro”, de tal forma que para acceder a él no basta tomar, tocar, mirar, como sucede con otros objetos, sino que requiere de una operación compleja, que involucra leyes universales y pautas culturales que ubican al cuerpo en un protagonismo, de cierta quietud y atención necesaria para leer.

Con relación a la temprana edad, dice Sara Paín (1985): *«los objetos por sí solos no constituirán el polo de atención del bebé, y es necesario que el objeto se integre en una relación que es ya dual»*, o sea que el objeto integrado en la relación cobra significancia. El libro es un objeto que puede constituirse “en una relación dual” desde muy temprana edad, aportando material del mundo externo que enriquece el “vínculo verbal”, dándole un soporte a los signos convencionales que conforman la lengua que son interpretados por el adulto. En este sentido, el libro es, para el niño/a, un

objeto potencialmente sonoro, pues de él se extraen voces que acompañan y que argumentan los sucesos que muestran las imágenes. En primera instancia la presencia del adulto es necesaria para que el libro deje de ser visual y cobre sonoridad. Para que esto suceda y a diferencia de otros objetos, el adulto debe retirar la mirada continua en el niño/a y fijarla en el texto, acercarle el libro abierto, compartir las páginas. Mirada a cuatro ojos.



☞ “Mamá leyendo a niña”. Publicidad de Compuesto vegetal de Lydia E. Pinkham. En: revista *Blanco y Negro* n° 1726. Buenos Aires, junio de 1924.

Si antes, en la narración oral o en la lectura, la atracción del niño/a estaba centrada en el cuerpo del adulto, ahora debe trasladar este monto atencional al libro, poner los ojos en la hoja, tarea de ojear y hojear.

A. El cuerpo que escucha

Daniel Stern, refiriéndose a los diálogos que las madres mantienen con los bebés, dice que sus locuciones en forma de preguntas estimulan una respuesta imaginada, «*Es decir, se le enseña cómo ajustarse a los turnos de palabras que exige el intercambio conversacional normal*» (Stern, 1983).

El silencio que la madre, o los adultos que se ocupan de la crianza del niño/a, sostiene después de una pregunta, es formador de la escucha, pues la actitud de espera que el adulto construye promueve la aparición de la palabra del otro. La espera no la pensamos como tiempo perdido, neutro, sino en el sentido de abrir un tiempo para que surja una respuesta, una participación. Se espera que hable en la lengua materna (así como mucho más adelante se espera que escriba, con la letra paterna).

La narración oral y la lectura del adulto que oficia de lector resulta un modelo propicio para la creación de una matriz de aprendizaje de la lectura, en la cual la letra cobra vida en el cuerpo del que lee: vibra, resuena, se lentifica, murmura, exclama. Para que el que escucha sea “todo oídos” el que lee no debe escamotear su cuerpo. El niño/a pequeño/a lee en los labios del adulto, antes de incorporar el alfabeto.

Coincidiendo con la lectura, la primera escucha también es intensiva. Cuando el niño/a adquiere un dominio sobre el texto leído se pone exigente con el lector, le pide más de lo mismo, le exige una marcha por la misma ruta, sin desvíos y variaciones. La “ceguera” frente a la lectura de los signos alfabéticos potencia su memoria evocativa. Si el lector intenta cambiar palabras, agregar o modificar la entonación, ahí está su memoria para corregirlo. La mayoría de los niños/as dan signos de molestia cuando se cambia el texto de sus “libros sagrados”, que participan de un ritual cuya identidad se sostiene en la repetición. Repetición que le otorga el regocijo de la certeza, sobre la cual podrá ir teniendo un dominio tal que le permita la anticipación y la cuasi memorización, pues esta última se logra a dos voces: si una de ellas desaparece, la otra duda, se muestra insegura. Es éste un buen ejemplo para pensar la memoria del texto como una voz interior, a la cual hay que exteriorizar, para asegurar la memoria. Quien quiere recordar lo que lee y falla, recurre a la lectura en voz alta, como si de esta forma la letra entrara con facilidad, se esclareciera y retuviera en la memoria.

B. El cuerpo que lee

«El hombre rudo, que apenas desbroza el alfabeto, tiende a leer para sí en voz alta, como si quisiera aglutinar los signos más cabalmente, sujetando la atención verbal a la vez con los ojos y con los oídos».

ALFONSO REYES (1994)

El libro pasa de la mano del adulto a la mano del niño/a, se hace manual. Para los ojos del niño/a los dibujos que ilustran sus páginas compiten con la letra escrita, las ilustraciones orientan el relato.

En las primeras lecturas la mano toca el texto, la yema de los dedos, en especial el índice, señala, recorre las letras, las sílabas, las palabras. El niño/a palpa la letra, señala el camino que debe recorrer el ojo. Las primeras lecturas son trabajo de cuerpo: el dedo, la boca y los ojos participan notablemente del acto de leer.

Las lecturas intensivas sirven como modelo para la lectura posterior extensiva, en la cual los textos son infinitos. El pasaje de la oralidad a la textualidad le permite al niño/a adquirir una forma y una estrategia para arribar a los futuros textos. Lecturas fundantes, en la cual la voz que antes era ajena ahora es propia y procede del texto escrito. Del cuerpo del papel, al papel del texto.

C. Hacia afuera, hacia adentro

El cuerpo impone su espacialidad: “leer para adentro”, “leer para afuera”. Lectura silenciosa la primera, lectura sonora la segunda.

«Es característico que la primera etapa del aprendizaje de lectura sea leer en voz alta, y que la internalización de la lectura sea un proceso secundario y posterior. Un ejemplo ilustrativo y popular es el relato de San Agustín acerca de su sorpresa juvenil cuando encontró a su maestro leyendo un libro en silencio y sin mover los labios. En una historieta reciente un niño pregunta:

–Papá, ¿cómo puedes leer para ti mismo?
–¿Qué quieres decir?
–Quiero decir que si lees para ti mismo, ¿cómo puedes saber qué dice si no oyes nada?» (Jakobson, Waugh, 1979).

Podríamos preguntarnos en cuál de las dos modalidades, leer para afuera o para adentro, se puede perder comprensión, como una fuga de sentido. Al leer en voz alta pareciera que se objetiva lo escrito. Dice Fernando Pessoa que dejar oír la voz de quien lee es «*un acto que no aspira sino a dar plena objetividad al placer subjetivo de la lectura*» (Pessoa, 2000).

Podemos preguntarnos si no hay siempre una oralidad, siendo la lectura silenciosa una oralidad potencial, leer con los labios cerrados y la lengua quieta. Ahora bien, sabemos que entre estos dos extremos hay formas mixtas. A veces el que lee parlo-tea, mueve sus labios. No siempre la lectura en voz alta es para otro y la silenciosa “para sí mismo”.

En la edad media «*los hombres de letras y los eruditos leían a solas; pero no necesariamente en silencio. También ellos solían pronunciar lo que leían, en voz baja quizás y sin ademanes corporales, pero escuchando, absorbiendo las palabras por los oídos a la vez que por los ojos. Poquísimos eran los que leían, como nosotros hoy, sólo con los ojos...*» (Frenk, 1989). Así mismo Alfonso Reyes (1994) dice que «*Lang observa que el verbo griego para ‘leer’ significa ‘leer en voz alta’*».

Las primeras lecturas escolares, sistematizadas, entonces, se realizan frente al otro y (casi) para el otro que escucha y corrige la correspondencia entre lo dicho y lo escrito. Los momentos engorrosos y difíciles del texto hacen que el niño/a mire en los labios del “maestro” la pronunciación correcta, volviendo a leer en la boca del adulto.

Esta lectura hacia afuera, exterior, para otro, es más pronun-ciativa que comprensiva. Se trata de ponerle sonido a la materia gráfica, de hacer hablar al texto.

La lectura interior, en cambio, no tiene un destinatario externo inmediato. Se lee para adentro, sin pronunciar palabra, pero cuando la comprensión falla se suele recurrir a la relectura, en muchos casos en voz alta, y se intenta con esta operación

recibir una ayuda externa en la medida en que el oído capta lo dicho a instantes de ser pronunciado.

Pareciera que se vuelve a necesitar de una voz alta. Así leído, el párrafo que se resiste a ser interpretado, se manifiesta menos enigmático, cobra cuerpo en las ondas sonoras y ubica al oído en solidaridad con los ojos y la lengua. En este sentido cabría citar lo que dice Michel Foucault (1993): «*Representar es oír*».

Leer para adentro, para mis adentros, ¿asegura una mayor comprensión?

Antonio Batro, ya hace una década, auguraba la vuelta de la lectura en voz alta en las escuelas, método que en parte cayó en desuso, dice que esto está motivado en «*los hallazgos recientes sobre su efecto beneficioso sobre el cerebro. Se ha descubierto en la Universidad Tohoku, de Japón (Learning Therapy, Kawashima y otros, 2003) que existen diferencias significativas en la corteza cerebral entre la lectura silenciosa y la lectura en voz alta, que produce mayor activación en ambos hemisferios cerebrales*» (Batro, 2004).

El cuerpo del lector, en voz alta, activa mecanismos propios de la vida orgánica. El cuerpo de la expresión y la comunicación es la vía regia para sentirse en los procesos fisiológicos, para integrar los mecanismos silentes de los ritmos cardíacos, respiratorios circulatorios, aunados en un acto que integra el proceso de escribir y leer. Dice el poeta Gabriel Celaya (1972): «*Es como si existiera un ritmo fisiológico, y como si el cuerpo en marcha sostuviera el compás de los versos que escribimos andando. Pero hay más: A veces no basta andar; hay que pronunciar también en voz alta lo que escribimos, como si uno buscara una correspondencia orgánica, confirmadora de lo meramente ideado. Flaubert sometía su prosa a esta prueba: Si era buena, su pulsación armonizaba con la del corazón y la respiración; si no, alteraba el ritmo cardíaco, oprimía el pecho y producía un malestar orgánico*».

El que lee en voz alta, para otro, puede hacer densa la palabra, le presta el cuerpo al espíritu de la letra y al mismo tiempo se expone como modelo de lector.

Leer no implica reproducir, ni traducir, sino y esencialmente *interpretar*. En este sentido el espacio en blanco, los signos, la

tipografía, hasta el tipo de soporte de la letra (tipo de papel, color, forma, etc.) constituyen signos no verbales que no son ajenos al verbo, y que el lector debe interpretar.

D. Lectura veloz

La lectura traza una escritura diferente a la original: leer es reescribir desde la propia perspectiva. Un texto tiene tantas lecturas como lectores. Es por eso que el resumen que uno hace de un texto, o la misma marca realizada sobre el libro, es inadecuada para otra lectura.

Leer es elegir, privilegiar, omitir, sortear. El texto siempre está vivo en la lectura. La letra muere cuando sólo se la pronuncia, cuando sólo se lee letra a letra.

Leer rápido es pasar los ojos y traducir a lo mismo, sólo pronunciar. Lectura veloz es pasaje fugaz para extraer lo que la letra tiene expuesto. El sentido economicista de la lectura, “más por menos”, la ubica a ésta en un trámite engorroso, desprovisto de placer, procedimiento con el cual sólo se extrae un monto de información sin procesar.

Se puede creer que la escritura es un pasaje desde adentro hacia afuera, pasaje mecánico de lo que ya se conoce, objetivado mediante el trámite del grafismo. O, ya no en el campo del conocimiento sino de la expresión, se lo entiende como algo previamente sentido en los interiores del alma, que cobra cuerpo en la escritura, siendo ésta un mero soporte ocasional de la expresión. Lo cierto es que el que escribe aun no termina de saber del todo, lo va sabiendo en la medida que avanza sobre la página. En esta dirección afirma Umberto Eco ([1965] 2004): *«Los acontecimientos no han sucedido antes de la narración: suceden durante la misma, y convencionalmente el propio autor ignora lo que va a suceder»*.

Otra concepción puede entender la lectura como una decodificación unívoca, cuyas claves es necesario acatar. En este sentido sólo habría una lectura posible, ordenada previamente, por un gran dictador.

También, podemos invertir el orden del sentido común y pensar en “*leer para expresarse*” y “*escribir para conocer*”.

E. Posición de lector

La escuela disciplina al cuerpo. Lo ordena en su traslación por el espacio mediante corredores y caminos. Le da una ubicación espacial a partir de filas, hileras y bancos. También intercedía y aun intercede en la postura: espalda recta y apoyada, cabeza levantada, hombros hacia atrás, antebrazos sobre la mesa, piernas juntas, plantas de los pies apoyados en el suelo.



“Posición para leer”. Berrutti, José.
Lecturas morales e instructivas. Buenos
Aires, Estrada, 1907.

La lectura implicaba necesariamente una posición y un lugar: el lector para llevar a cabo su lectura debía estar posicionado en un lugar particular y con una postura adecuada.

En la clásica enseñanza escolar de la lectura, los signos de puntuación tenían una enseñanza gestual y actitudinal. Los signos de puntuación exigían una modificación de la lectura y en algunos casos una desviación de la mirada, un corrimiento de la visualización textual. Ante un “punto aparte”, el lector debía alzar los ojos, despegar la mirada de la letra a modo de una micro pausa.

Leer en el frente del aula escolar tradicional, de pie, frente a los compañeros, implicaba una exposición que demandaba tal esfuerzo que en muchas ocasiones el lector ignoraba lo que leía, pues el esfuerzo de cumplir con los requerimientos del ritual (posición del cuerpo, toma del libro, retiro y elevación de la mirada frente al punto y a parte, etc.) ocupaba toda su atención.

La lectura frente a espectadores genera un monto de inquietud que en la escuela tradicional no encuentra un espacio de elaboración. Así mismo la exposición oral frente a un auditorio, en la cual se pone el cuerpo en la voz, aun hoy sigue generando serios problemas en notables profesionales.



“La Lectura: Se debe leer con la cabeza levantada. El libro no ha de estar muy cerca ni muy lejos de los ojos.” En: Vigil, Constancio. *La escuela de la señorita Susana*. Atlántida, Buenos Aires, 1949.



Pasos hacia la lectura autónoma. Síntesis final

Como ya vimos, en épocas tempranas, la palabra, escoltada por la rima y el ritmo del mecimiento, se presenta al oído del niño/a a través de la voz de los adultos. Palabra afirmada de generación en generación, llevando un legado cultural de versificaciones y ritmos. Éste es el comienzo de un recorrido que, en nuestra cultura, termina alrededor de siete años, donde el cuerpo y la palabra se van acompañando en un proceso de sustitución de soportes, hasta el momento en que el niño/a se encuentra con un libro abierto y la posibilidad de leer.

A continuación, cronológicamente, la síntesis de los pasos posibles –aunque la sucesión de estas acciones no tienen por qué mantener este orden así como es posible también la exclusión de algunas de sus formas–:

1. Canciones de cuna, que se conjugan con movimientos rítmicos de efectos calmantes. Comúnmente son acciones que inducen al sueño: al comienzo la mirada del niño/a se fija en el rostro del adulto y lentamente se pierde al adormecerse. No posee un final predeterminado, se reitera en la búsqueda de un efecto calmante. (Ejemplos: “Linda manito”, “Tortitas”, etc.)

2. Juego corporal versificado, movimientos y ritmos de los cuales participa el niño/a activamente. Su atención visual se reparte entre la mirada al rostro del adulto y las zonas del cuerpo puestas en movimiento. El adulto participa con un modelo cinético

adaptado a las posibilidades del niño/a. Tiene un final establecido, aunque suele reiterarse un número de veces.

3. Narración oral con contactos en alguna zona del cuerpo del niño/a (Ejemplo: “dedito goloso”). Un adulto contacta con el cuerpo del niño/a al mismo tiempo que relata un cuento. La mirada del niño/a se dirige a su propio cuerpo alternando con una mirada al rostro del adulto.

4. Un adulto que narra oralmente y un niño/a que lo mira y escucha (sin contactos corporales).

5. Libro de imágenes. Un adulto leyendo(le) a libro abierto y un niño/a que dirige su mirada a las figuras y escucha la voz de quien lee. Esta intervención del adulto le permite al niño/a una lectura de imágenes, con cierta independencia.

6. Lectura acompañada a cuatro ojos. El niño/a recorre su texto intensivo y es ayudado en una “lectura de memoria”. Se conjuga letra e imagen. El dedo toca la letra.

7. Un niño/a que fija su mirada en los signos e intenta en voz alta ser su propio lector.

Comienzos de la lectura autónoma.



Ilustración de Jorge Argerich.
En: Borja, Cecilia y Luisa Buren
de Sanguinetti. *Mariposas*.
Libro de lectura de 1º grado.
Buenos Aires, Kapelusz, 1952.



El sillón, el escritorio, ámbito de quietud, tranquilidad, luminosidad dirigida, disposición en tiempo y espacio para el encuentro con el libro y la lectura.



«Es aún preciso defender el derecho de todos a hablar en voz alta. Porque poder poner su palabra por escrito es eso: poder hablar en voz alta. Por esta razón a mí me cuesta mucho aceptar la expresión “formación del lector”. No creo que se pueda plantear el proceso de construcción de alguien como lector sin pensar al mismo tiempo en ese alguien como productor de textos...» Emilia Ferreiro (1991).



Capítulo I. Jugar con las manos

A. Juego Corporal Versificado

1. La “Linda manito”

Este movimiento de rotación de la mano es similar al que se utiliza con el nombre de diadocosinecias o marionetas, como prueba en la evaluación psicomotriz o en la rutina diagnóstica de pediatras y neurólogos. Si bien en la búsqueda de evidencias orgánicas el médico puede no contemplar esta relación histórica entre el movimiento de diadocosinecia que le pide que el niño/a realice y los juegos con las manos (ejemplo: la “linda manito”), el psicomotricista o el psicólogo clínico no deben dejar de contemplar que este movimiento de la mano tiene una historia cargada de emociones tempranas y de presencias significativas. No se le está pidiendo al niño/a que realice un movimiento neutro y descomprometido.

2. Tortitas de manteca

«La imitación no sobreviene antes de la segunda mitad del segundo año. Pues no es posible relacionar con la imitación, las sonrisas que el niño cambia con su madre, ni sus gorgoritos cuando oye cantar, ni la repetición de los gestos o sonidos que acaba de emitir él mismo cuando son, además, reproducidos delante de él. A estas reacciones, que aparecen entre los 3 y 4 meses, siguen, hacia los 6 u 8 meses,

gestos convencionales, como batir las manos, saludar, dar vuelta los puños para hacer gracias, golpearse la sien, amenazar con el dedo. Según la justa observación de Guillaume, se trata aquí de simples respuestas a una señal habitual, obtenidas por medio de procedimientos diversos, tales como movimientos pasivos o selección entre los movimientos espontáneos del niño. Hacia la misma época se observan los gestos de acompañamiento, con frecuencia ritmados, frente a un objeto balanceado o de un movimiento alternativo cualquiera. Un poco más tarde, hacia los 9 meses, comienzan las manifestaciones de ecocinesia. Un período bastante largo transcurre antes de que puedan señalarse hechos auténticos de imitación. Según Detaillé, lo que llama “la imitación-copia” comienza a la edad de 2 años».

HENRI WALLON (1978)

B. Narración con contactos

Dedito goloso

Otra versión se diferencia en el hecho de que el cuento no se cierra en la mano, o sea no termina en este espacio sino que se traslada a las costillas:

«Mamá toma el pulgar del hijo y le dice: Este se fue al campo a comprar un huevito. Seguidamente pasa al índice y tomándolo, explica: “Este lo sacó del nido”. Luego toma el del medio: “Este lo puso en la sartén”. Llegando al anular: “Este le puso la sal”. Culminado cuando toma el meñique, diciendo: “¡Y este pícaro lo comió!”. Y haciendo un caminito por el brazo del pequeño, con los dedos de caminantes, atrevidamente avanza hasta las costillas produciendo el regocijo del que se siente estremecer por las cosquillas en que culmina el juego».

En este caso la expectativa que crea su finalización le agrega al relato una tensión particular, que se disuelve en efecto de las cosquillas.

Otras versiones:

- *Este puso una semilla, este la regó, este la cosechó, este hizo una torta y este gordito se la comió.*
- ✓ En algunos lugares de España (Galicia):
 - *Este pide pan, este dice no lo hay, este dice volveremos, y si nos agarran, correremos, correremos, correremos.*
 - *Este fue por leña, este lo ayudó, este encontró un huevo, y este lo comió y este chiquitito todo lo contó.*
 - *Este puso una semilla, este la regó, este la cosechó, este hizo una torta y este gordito se la comió.*
 - *Este cogió un pajarito, este lo preparó, este lo peló, este lo frió, y este tan gordito, gordito, se lo comió.*
 - *Este fue a por leña, éste lo ayudó, éste se encontró un huevo, este lo frió, y éste, por ser el más pequeño, se lo comió.*
- ✓ Un juego similar realizado sobre el pie (E.E.U.U):
 - *Este chiquito fue al mercado, compró un huevo, lo cocinó, le puso sal, y este pícaro chanchito hizo piki, piki, piki, e hizo camino a casa (a la boca). La mano del narrador va del pie hacia la cabeza “caminando” con los dedos*
- ✓ Otro juego donde se recorre los dedos es el siguiente:
 - *La gallina papanatas/ puso un huevo/ en la canasta./ Puso uno,/ puso dos, puso tres, puso cuatro, puso cinco, puso seis, puso siete, puso ocho, puso nueve, puso diez. Jugando con todos los dedos de la mano (Martínez, 1991).*

El Pulgar

Las características de Pulgarcito, personaje central del cuento de Charles Perrault, eran motivo de preocupación para sus padres, pues a diferencia del pícaro y gordo del dedito goloso, Pulgarcito era débil.

A partir de otros indicios que aporta el texto de Charles Perrault, podemos tener la hipótesis de cierta prematurez de Pulgarcito y al mismo tiempo de su fortaleza, pues es el pulgar un dedo que representa una diferencia con los demás dedos, no sólo por su anatomía sino también por su función opositora en la acción de pinza. Se lee en el relato:

«Lo que más los entristecía (a sus padres) era que el menor era muy delicado y no hablaba una sola palabra»

«Era muy pequeño, cuando vino al mundo no era más grande que un dedo pulgar, por lo que lo llamaron Pulgarcito».

CHARLES PERRAULT (1948)



Perrault, Charles. *Pulgarcito*. Adaptación de J. Morera Vilella. Ilustración de J. Rivera. Buenos Aires, Odeón, 1948.

Un claro ejemplo de cómo un “chivo emisario” se transforma en un macho cabrío, facetas contrapuestas, dos caras de una moneda. Es Pulgarcito, como ustedes saben, que corriendo riesgos salva a todos sus hermanos y les lleva a sus padres el dinero necesario para vivir el resto de la vida²⁸.



28. Para más información ver: Calmels (2009).

El tamaño, pero principalmente la ubicación del pulgar en la mano, hace que sea ese dedo el que los niños/as utilicen con frecuencia para llevárselo a la boca y chupárselo. Para evitar este hábito se construyeron historias y relatos extremadamente crueles. Uno de ellos a modo de una castración es el siguiente:

La imagen de un niño con las manos sangrantes. Alguien, un desconocido, Farabeuf tal vez, le ha cortado los pulgares de un tajo certero y el niño llora, de pie en medio de una estancia enorme, como ésta. A sus pies se van formando unos pequeños charcos de sangre. (Alguien debía haber extendido unos periódicos viejos para que no se manchara el parquet), y escuchas, mientras evocas ésta imagen, una voz que dice... por chuparse los dedos vino el Sastre y se los cortó con sus grandes tijeras...

ELIZONDO SALVADOR (1992)



La traducción del vocablo griego utilizado para nombrar el pulgar es «como si dijéramos ‘otra mano’».

MICHEL DE MONTAIGNE (1984)

E. Cambiar

«El infante normal e indemne conserva intacto su mecanismo de descarga tónica, con capacidad suficiente para hacer frente a las contingencias ordinarias de la vida. A medida que crece, sus reservas tónicas aumentan. Puede soportar las conmociones subtraumáticas que sufre cuando se lo baña, viste y desviste. Puede, igualmente, resistir una breve exposición al frío. Si un infante desnudo es expuesto durante demasiado tiempo a las inclemencias su respuesta tónica es susceptible de desencadenar una contracción clónica, un escalofrío, que es el producto de la contracción

involuntaria de los músculos estriados. En este caso, es el sistema nervioso somático el que ayuda al autónomo a mantener la temperatura corporal».

ARNOLD AMATRUDA (1972)

F. Relajación activa

Cuando nos referimos a una relajación, hablamos de una distensión generalizada. *Paratonía*, en cambio, es el término utilizado para designar la imposibilidad o la dificultad extrema de relajarse voluntariamente. La prueba utilizada consiste en tomar los brazos de un niño/a y elevarlos hasta que queden extendidos y en posición horizontal, otorgándoles un apoyo que se mantiene durante unos segundos, para luego retirarlo con la finalidad de observar si éstos se mantienen en la misma posición o descienden cayendo por su propio peso. El niño/a puede responder dejando caer sus brazos en forma distendida o manteniendo la posición en la cual fue puesto, fenómeno que podemos nombrar como “conservación de actitudes”. Dice Julián de Ajurriaguerra (1993): «*en vez del ansiado relajamiento se produce una contracción, más irreductible cuando más se haga por vencerla*».

También durante la movilización de los miembros podemos detectar tres formas de tensión diferentes. Llamaremos a una *oposición*, a la otra *acompañamiento* y a la tercera *anticipación*. La *oposición* es una reacción involuntaria, con una relativa conciencia, que no puede ser contrarrestada voluntariamente. Se presenta en forma continua o como una resistencia de discontinuidad. Por otro lado llamaremos *acompañamiento* cuando el niño/a en forma activa hace coincidir el movimiento que se le imprime a un miembro con su propia acción. En líneas generales este acompañamiento puede ser controlado cuando se le advierte al sujeto de su existencia, en muchos casos responde a una necesidad de ayudar a la libre resolución del movimiento que el sujeto vive pasivamente. La *anticipación* es un fenómeno en el cual el niño/a comienza el movimiento de su brazo por cuenta propia y antes que el movimiento sea ejercido por el adulto. Suele coincidir con rasgos de control extremos

del entorno, mostrando una dificultad en aceptar una actividad diferente a la automovilización.

Durante la práctica de la relajación y en la instancia de movilización de los miembros se advierte con mucha claridad la presencia de estos fenómenos.



Capítulo II. Los gestos calmantes

B. Ritual calmante del dolor

H. Wallon analiza los hechos que se suscitan cuando un niño/a se golpea a partir del tema de la emoción y de una característica que demuestra el valor que tiene ésta en la interacción, a partir del contagio.

«El niño que se cayó grita su sufrimiento y su miedo sólo si sabe que es oído; pero si esta solo para escucharse, sus lágrimas terminan muy rápido. Estando solo, la cólera se exterioriza poco y no dura. Los sollozos aumentan o renacen si se aproximan personas compadecientes, o aun si se piensa que ellas conocen, que sabrán nuestra pena. La emoción necesita suscitar reacciones similares o recíprocas en el otro e, inversamente, tiene sobre el otro una gran fuerza de contagio. Es difícil permanecer indiferente a sus manifestaciones, no asociarse a ellas por manifestaciones de igual sentido, complementarias o antagónicas. En las grandes afluencias de gente se borra al máximo, en cada uno, la noción de su individualidad, y las emociones estallan con más facilidad e intensidad.

Es necesario creer que este carácter contagioso y colectivo de la emoción tuvo, no sólo en su propia evolución, sino en la historia del hombre, una importancia muy decisiva, para que haya sido sistemáticamente cultivada con la ayuda de prácticas y de ritos que todavía se observan en las poblaciones primitivas».

HENRI WALLON (1979)

C. Las voces y los ritmos que inducen al sueño

*Este nene lindo
que nació de noche
quiere que lo lleven
a pasear en coche.
Este nene lindo
que nació de día
quiere que lo lleven
a Santa Lucía.*

En esta versificación se destacan algunas rimas que trascienden el plano fónico. El mecimiento que produce una estimulación laberíntica, se acerca a la *noche* con el término *coche*, sabiéndose de las bondades del vaivén de los transportes, que inducen al sueño por las mismas razones que el mecimiento. Así también al niño que no quiere cerrar los ojos quiere que lo lleven a Santa Lucía, la santa de la visión, en la cual se la observa en algunas iconografías con los ojos en la mano.



Capítulo III. La narración oral

A. El cuerpo que narra

Tomaré unos versos de Henri Michaux para pensar la carga de sentido que tiene la actitud postural:

*«pre-gestos en sí, mucho más grandes que el
gesto visible y práctico que seguirá».*

HENRI MICHAUX (1994)

La actitud postural no es acto aun, sino detención, movimiento suspendido, espera, acomodación a lo perceptible.

La actitud postural es acomodación del cuerpo al objeto; en cambio el movimiento desplegado es apropiación del objeto hacia el cuerpo. Cuerpo que se apuesta frente a un objeto, movimiento del cuerpo que toma el objeto y lo incorpora, nueva

postura que acoge al objeto y nuevo movimiento que lo traslada. Juego de posiciones, disposiciones y acciones.

En el seno de la actitud postural hay movimiento, en el seno del movimiento hay actitud.

En la actitud está todo contenido; es ella un polo cualitativo del acto. La actitud es punto de origen, connotación del gesto que se desprende. La postura es el esqueleto de la actitud, invariable esquema óseo, posición de contacto articular.

El sentido de un gesto puede advertirse en lo actitudinal. Si el gesto miente, o mejor dicho intenta mentir, la actitud muchas veces desenmascara. La descarga puesta en el movimiento puede ser desvío, la actitud en cambio es concentración.

Capítulo VI. Los libros

A. El cuerpo que escucha

Un procedimiento habitual en la acción de *conversar* es el uso de la mirada de la persona que mantiene una conversación con un adulto, diferenciándose de la que mantiene con un niño/a pequeño/a. Daniel Stern analiza una de estas características.

Durante una conversación, el que escucha mira casi todo el tiempo al que habla, y éste, mientras tanto, mira por lo general una o dos veces, durante unos instantes, al que escucha, cuando comienza a hablar. Luego mira hacia otro lado mientras prosigue hablando y tan sólo vuelve a mirar a la cara del oyente en determinados momentos, cuando espera respuesta. Hacia el final de este turno de conversación, el que habla vuelve a mirar al oyente, para señalar que está a punto de concluir y que va a ceder el turno. El que acaba de hablar, convertido en oyente, permanecerá mirando a la cara del nuevo hablante.

DANIEL STERN (1983)



«Así, desde la mañana, delante de los libros acumulados sobre mi mesa, le hago al dios de la lectura mi plegaria de lector devorante: “Nuestra hambre cotidiana dánosla hoy”».

GASTÓN BACHELARD (1993)



Política de las experiencias de crianza

1. Me propongo pensar el libro de Daniel Calmels según la siguiente proposición: este texto no está en donde se lo busca, se lo encuentra en donde no se lo busca. Circunstancia que se produce, no porque se busque en el sitio equivocado, sino porque la escritura, a veces, acontece en la simultaneidad.

Asaltos de la extrañeza en identidades que nunca son plenas. La vocación paradójica de un libro afirma su relación con el problema del sentido.²⁹

Mi conjetura es que Calmels no escribe sólo sobre psicomotricidad: es responsable de una metafísica del cuerpo alojado.

2. Veamos el relato del *pícaro gordito* o del *dedito goloso* que presenta. Es un cuento que se narra sobre la mano:

29. La idea se dice en Gilles Deleuze. Escribe en *Lógica del sentido* (1969): «De la instancia paradójica hay que decir que nunca está donde se la busca, y que, inversamente, no se la encuentra donde está. Falta a su lugar, dice Lacan».

*Este dedito compró un huevito;
este dedito lo rompió;
este dedito le puso sal; este dedito lo cocinó;
y este pícaro gordito se lo comió.*

El cuerpo del niño/a es el espacio escénico de la historia. El narrador vuelca su mirada, su voz, su actitud, sobre la humanidad del pequeño. Toma su mano. La recorre desde el meñique hasta el pulgar. Nombra, distingue, presiona suave, cada dedo. Los personajes del relato se encarnan en el cuerpo: se los nombra a la vez que se los toca. Inventa la mano metáfora. La mano territorio de cantidades, medidas, órdenes, secuencias.

Adivinanza:

*Uno lagarto
dos más bajos
otro pequeño flaco
y otro gordonazo.*

Adivina ¿quiénes son?

También asistimos a la invención de la mano comunidad. Espacio de reunión. Cinco historias con nombres propios (anular, pulgar, índice, medio, meñique). Señas particulares, posiciones, vecindades, contactos. El grueso que se opone a los otros a la hora de agarrar. El delgado, pequeño, corto, que habita en los extremos. El que carga con la responsabilidad de las alianzas. El que indica, marca, dispara. El que humilla al adversario. Proximidades que, a veces, *hacen máquina*. La mano máquina de dar, pedir, golpear, llamar, acariciar, señalar, imitar, despedir. La mano grupo.

Calmels advierte que el principio de la diferencia habita en la mano. Escribe: «*si a todos se los denomina como ‘este dedito’, al pulgar se lo denomina ‘este pícaro gordito’... Al nombrar a este último se omite el término dedo y se acentúa la característica de personalidad, pícaro, y la diferencia de peso corporal en relación al resto*».

El pulgar, ¿personaje principal del relato? ¿Aparición de un sinvergüenza? ¿Introducción benévola, afectuosa, cómplice, de la malicia en el obrar colectivo? ¿Un pillo que se apropia del trabajo de hermanos, compañeros, vecinos? ¿Un goloso que, aún sin intención de causar daño, aprovecha su habilidad, ubicación, simpatía, para apoderarse de algo que pertenece a todos? ¿Un relato, también, de la astucia, la traición, el egoísmo, como componentes de la cooperación?

La conclusión misma que señala Calmels (*«vemos que en el fin del relato, la mano del adulto realiza un cierre, una finalización ('colorín colorado')... cuando un cosquilleo en la palma de la mano del niño, le hace cerrarla al flexionar los dedos»*), puede pensarse, ¿como máxima moral?, ¿como anuncio de una frontera dudosa entre el amor y la reprimenda?

Este texto no está en donde se lo busca, se encuentra en donde no se lo busca. Calmels no sólo describe lo que llama *“narración oral con contactos”*; ofrece coordenadas para pensar esbozos de una *filosofía política* en las experiencias de crianza.

3. Calmels presenta relatos que se escriben y se leen, a la vez, en el cuerpo. Una superficie piel membrana de papel que respira caricias de palabras que abrazan. Experiencias narrativas afectadas de risa. Cada final, como un umbral en donde la quietud y la inquietud se mezclan. La risa como prisa por concluir que no concluye. Escribe: *«Es ahí donde termina el juego y ahí donde la tensión encuentra una vía de escape»*.

Menciona esta acción que se hace historia, también, sobre la superficie de la mano: *“Fui por un caminito / fui por un caminito / hice un agujerito / escondí un tesoro / y lo tapé!”*. (Sobre la palma se va trazando el camino haciendo cosquillas y al taparlo se abraza al niño/a.)

Calmels sugiere en la serie relato/cuerpo/escritura/cosquillas/risa, la construcción de una superficie que separa la vida de la muerte. Escribe: *«Cuando el niño juega a estar muerto, la prueba*

de las cosquillas tiene tanta eficacia como, en la vida real, la prueba del aliento; el niño sale de (jugar) la pesadumbre del muerto, a través de la algarabía de la risa».

Este texto no está en donde se lo busca, se encuentra en donde no se lo busca. Otra vez, Calmels no sólo observa, recopila, analiza, presencia de narrativas y lecturas en los juegos de crianza; ofrece coordenadas para pensar esbozos de una *filosofía de la coexistencia* del vivir y morir en el cuerpo del niño/a.

4. El *chau* es una palabra de nuestro lunfardo para decir saludo, adiós, despedida. Es el gesto de la caricia a distancia.

Escribe Calmels: *«El ‘chau’ se acciona de dos formas diferentes. En una de ellas la madre enseña al niño a agitar la mano, en otra a abrir y cerrarla; ambas se ponen en práctica en las despedidas (...) al abrir el niño suelta y se desprende del agarre protector; las despedidas implican un desprendimiento, una distancia, y la mano infantil comúnmente aprende este tipo de ‘chau’».*

Este texto no está en donde se lo busca, se encuentra en donde no se lo busca. Otra vez, Calmels no sólo distingue la gramática de un gesto que saluda; ofrece coordenadas para pensar esbozos del cuerpo como espacio entregado a una comunidad de ausencias.

5. Por momentos, Calmels presenta sus clasificaciones: una cosa es un cuento, otra una canción de cuna, otra una versificación. Escribe: *«El cuento, a diferencia de la canción de cuna y las versificaciones, tiene un final más nítido. Una canción de cuna puede prolongarse indefinidamente, su culminación depende de la respuesta del niño (calmarse, dormirse), en cambio los cuentos son para la vida despierta, se lo atiende paso a paso esperando los diferentes desenlaces y, por supuesto, el final».*

Este texto no está en donde se lo busca, se encuentra en donde no se lo busca. Otra vez, no destaco, en Calmels, tanto su acto de clasificar como su hospitalidad ordenadora.

6. Otras veces, parece que Calmels colecciona citas. Acumula fragmentos de frases que recopila pertinente y respetuoso de la palabra ajena. Pero tampoco se lo atrapa allí. Este texto no está en donde se lo busca, se encuentra en donde no se lo busca. Calmels tampoco está en su admirable capacidad de citar, se encuentra en donde no se lo busca: su escritura. Ese ritual de pensamientos de los que, cada tanto, desbroza, ideas como éstas:

«El ‘sana sana’ es una de las tantas formas de aliviar el dolor en el cuerpo mediante el contacto. El dolor se toca».

«Cuando un niño se golpea no mira, en forma inmediata, la zona golpeada; mira el rostro del adulto que lo acompaña, busca en otro rostro medir la dimensión de su dolor».

«El parpadear del oído es la desatención».

«Los relatos espontáneos que los adultos hacen de las cosas acaecidas durante períodos de vacaciones compartidas, o de tiempos en los que el niño era muy pequeño, enumerados con demora y comentados, se constituyen en poderosos constructores de la memoria y del recuerdo, enhebrados por la voz del narrador».

«La escuela disciplina al cuerpo. Lo ordena en su traslación por el espacio mediante corredores y caminos. Le da una ubicación espacial a partir de las filas, hileras y bancos. También intercede en la postura: espalda recta y apoyada, cabeza levantada, hombros hacia atrás, antebrazos sobre la mesa, piernas juntas, plantas de los pies apoyados sobre el piso».

«Leer en el frente del aula escolar tradicional, ante los compañeros, implicaba una exposición que demandaba tal esfuerzo que en muchas ocasiones el lector ignoraba lo que leía, pues el esfuerzo por cumplir con los requerimientos del ritual (posición del cuerpo, toma del libro, retiro y elevación de la mirada frente al punto y aparte...) ocupaba toda su atención».

«En el seno de la actitud postural hay movimiento, en el seno del movimiento hay actitud. En la actitud está todo contenido; es ella un polo cualitativo del acto. La actitud es punto de origen, connotación del gesto que se desprende. La postura es el esqueleto de la actitud, invariable del esquema óseo, posición de contacto articular. El sentido de un gesto puede advertirse en lo actitudinal. Si el gesto miente, o mejor dicho intenta mentir, la actitud muchas veces desenmascara. La descarga puesta en el movimiento puede ser desvío, la actitud, en cambio, es concentración».

7. Pero Calmels no está sólo en este libro, se encuentra en una serie que asume la forma de una obra: *El cuerpo y los sueños* (poesía), *El cristo rojo* (ensayo sobre Fijman), *Espacio habitado*, *Cuerpo y saber*, *El cuerpo en la escritura*, *Estrellamar* (prosa poética), *Del sostén a la transgresión*, *El libro de los pies*, ¿*Qué es la psicomotricidad?*

8. Pero cuando nos parece encontrar a Calmels en su obra ya publicada, resulta que tampoco está allí en donde se lo busca. Se encuentra en donde todavía no lo podemos buscar: en sus libros próximos.

Un libro que está por entrar en proceso de edición en estos días, *Los juegos de crianza*. O sus quince proyectos en carpetas anilladas, muchos muy avanzados (*La discapacidad del héroe*, *Marea en las manos* (una antología personal de poesía), *El juego corporal*, *La almohada de los sueños* (cuentos), *La caja de herramientas* (una guía de conceptos para la práctica clínica), *Diagramas del diagnóstico psicomotor*, *Descanso y relajación en la infancia*, *Wallon a pie de página*, *La clínica corporal*, *El libro de los ojos*, *El fin del cuerpo en el comienzo de nuevo milenio*, *Semiología de la actitud*, *El cuerpo en la postura* (análisis de imágenes en pinturas clásicas), *La gesta grupal*, *Los objetos*, *Juegos en el papel*.

No está en donde se lo busca, se encuentra en donde no se lo busca.

9. Cuando, por fin, estamos por concluir que Calmels es un escritor, entonces tampoco está enteramente allí. Nos asalta con su práctica clínica. Sus observaciones repletas de experiencias,

las maniobras corporales que ensaya desde hace años, las distinciones ejercitadas que derrama. Entonces, Calmels es un Clérambault o un Ajuriaguerra o un Tosquelles. Vuelve a escurrirse detonando otro lugar: el de clínico próximo al sufrimiento, el del terapeuta hospitalario, el que sabe esperar lo que todavía no tiene cómo llegar, el que ofrece lugar para el arribo de lo otro, de lo extraño, de lo extranjero, de lo que transporta un cuerpo.

10. Calmels, entonces, nunca está en donde se lo busca, se encuentra en donde no se lo busca. Tanto es así que casi abandono la infructuosa búsqueda de Calmels. Tal vez sólo pueda evocarlo en los lugares en los que se ausenta. Decir su migración, su deseo de fuga, su anuncio de aparecer, siempre, en otra parte.

MARCELO PERCIA



- AGAMBEN, Giorgio (2001) *Infancia e historia*, Adriana Hidalgo, Buenos Aires.
- ALESSANDRÍA, Jorge (1996) *Imagen y Metaimagen*, Oficina de publicaciones del C.B.C., Universidad de Buenos Aires.
- ASSOUN, Paul-Laurent (1997) *Lecciones psicoanalíticas sobre la mirada y la voz*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- BACHELARD, Gastón (1980) *La intuición del instante*, Siglo Veinte, Buenos Aires.
- (1993) *La Poética de la ensoñación*, Fondo de Cultura Económica, Colombia.
- BARTHES, Roland (2003) *El placer del texto y lección inaugural*, Siglo XXI, Buenos Aires.
- (1998) *Fragmentos de un discurso amoroso*, Siglo XXI, México.
- BATRO, Antonio, “Leer en voz alta, mejor para el cerebro”, en diario *La Nación*, 8 de febrero de 2004, Buenos Aires.
- BERGÉS, Jean, BALBO, Gabriel (1999) *Sobre el transitivismo, el juego de los lugares de la madre y el niño*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- BERRUTTI, José (1907) *Lecturas Morales e Instructivas*, Estrada, Buenos Aires.
- BUYSENS, Eric (1978) *La comunicación y la articulación lingüística*, Eudeba, Buenos Aires.
- CALMELS, Daniel (en prensa) *Cuerpo y saber*, Biblos, Buenos Aires.
- (2013) *Fugas, el fin del cuerpo en los comienzos del milenio*, Biblos, Buenos Aires.

- CALMELS, Daniel (2009), *Infancias del cuerpo*, Puerto creativo, Buenos Aires
- (2009), *La discapacidad del héroe. Diferencia y discapacidad en los relatos destinados a la infancia*, Biblos, Buenos Aires.
- ([2004] 2010) *Juegos de Crianza, el juego corporal en los primeros años de vida*, Biblos, Buenos Aires.
- CALVINO, Ítalo (1996) *Seis propuestas para el próximo milenio*, Siruela, Madrid.
- CANELA (1994) *Letras en el jardín*, Sudamericana, Colombia.
- CASTILLO, Catulo (1966) “La migración misteriosa del canto popular”, en *Buenos Aires, Tiempo Gardel*, Editorial El Mate, Buenos Aires.
- CELAYA, Gabriel (1972) *Inquisición de la poesía*, Taurus, Madrid.
- CORIAT, Lydia F. (1974) *Maduración psicomotriz en el primer año del niño*, Hemisur, Buenos Aires
- CORTÁZAR, Julio (2013) *Clases de literatura. Berkeley, 1980*, Alfaguara, Buenos Aires.
- DE AJURRIAGUERRA Julián (1993), *Manual de psiquiatría infantil*, Masson, Barcelona.
- DE ARETIO, Mónica (2000) “‘Había una vez...’ El recurso de la narración oral en la sesión de Psicomotricidad”, *Psicomotricidad prácticas y conceptos*, Pablo Bottini (comp.), Miño y Dávila, España.
- DELEUZE, Gilles y Félix GUATTARI (1997) *Mil Mesetas*, PRE-Textos, España.
- DOLTO, Françoise (1982) *Seminario de psicoanálisis*, Siglo XXI, México.
- DORRA, Raúl (1996) “¿Grafocentrismo o fonocentrismo?”, Syc, n° 7, Buenos Aires.
- ECO, Umberto ([1965] 2004) *Apocalípticos e integrados*, De Bolsillo, Barcelona.
- EGIDO, Aurora (1990) *Fronteras de la poesía en el barroco*, Crítica, Barcelona.
- ELIZONDO, Salvador (1992) *Farabeuf*, Vuelta, México.
- FERREIRO, Emilia (1991) “La formación del lector”, Boletín de la Fundación EPPEC, año II, n° 4, Buenos Aires.
- FERREIRO, Emilia (2003) *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*, Fondo de cultura económica, Buenos Aires.

- FERRO, Gabo (2011) “La perfecta canción de cuna”, en Suplemento *Radar* del diario *Página 12*, 20 de febrero de 2011, Buenos Aires.
- FOUCAULT, Michel (1993) *Las palabras y las cosas*, Siglo XXI, México.
- FRENK, Margit (1989) “Entre leer y escuchar”, Revista SYC, Buenos Aires.
- GARCÍA LORCA, Federico (1952) “Las nanas infantiles”. En: *Poeta en Nueva Cork. Conferencias, prosas varias*. Losada, Buenos Aires.
- GESELL, Arnold y C. AMATRUDA (1972) *Embriología de la conducta*, Paidós, Buenos Aires.
- GUATTARI, Félix (1996) *Caosmosis*, Manantial, Buenos Aires.
- JAKOBSON, Román y Linda R. WAUGH (1979) *La forma sonora de la lengua*, Fondo de Cultura Económica, México.
- JITRIK, Noé (2000) *Los grados de la escritura*, Manantial, Buenos Aires.
- LUCERO, Alberto (2003) *¿Qué es la narración oral?*, libro inédito.
- MARAZZI, Marina (2003) *El cuerpo y los cuentos*, paper inédito.
- MARECHAL, Leopoldo (1968) “Retruque a Leopoldo Lugones”, *El Periódico Martín Fierro*, selección y prólogo de Adolfo Prieto, Galerna, Buenos Aires
- MARTÍ, José (1982) *Cartas a María Mantilla*, Gente Nueva, Ciudad de La Habana.
- MARTÍNEZ, Paulina (1991) Colección Alas de Colibrí, Braga, Buenos Aires.
- MERANI, Alberto (1985) *Diccionario de Psicología*, Grijalbo, Barcelona.
- MERLEAU-PONTY, Maurice (1977) *El ojo y el espíritu*, Paidós, Buenos Aires.
- MICHAUX, Henri (1994) *Movimientos*, La Marca Editora, Traducción Chiquita Gramajo, Arturo Carrera, Biblioteca del Erizo, Buenos Aires.
- MONTAIGNE, Michel (1984) *Ensayos completos II*, Hyspamérica, Buenos Aires.
- MONTES, Graciela (2001) “Cuerpo a cuerpo con Graciela Montes”, boletín de ACEI, año 2 n° 2, Buenos Aires, 2001

- MORRIS, Desmond (1971) *Comportamiento Íntimo*, Plaza y Janes, Barcelona-España.
- NAVAS, Salvador D. (1986) *Curiosidades Etimológicas*, Ayacucho, Buenos Aires.
- PAÍN, Sara (1985) *La Génesis del Inconsciente, La función de la ignorancia*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1985) *La Génesis del Inconsciente, La función de la ignorancia II*, Buenos Aires, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1986) *Estructuras inconscientes del pensamiento. La función de la ignorancia I*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- (1987) *La génesis del inconsciente*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- PERRAULT, Charles (1948) *Pulgarcito*, adapt. J. Morera Vilella, ilustr. J. Rivera, Odeón, Buenos Aires.
- PESSOA, Fernando (2000) *Libro del Desasosiego*, traducción de Santiago Kovadloff, Emecé, Buenos Aires.
- PONTY-MAURICE, Merleau (1975) *Fenomenología de la percepción*, Ediciones Península, Barcelona.
- PRETA, Lorena (1993) “Pensar imaginando”, en PRETA, Lorena (comp) *Imágenes y metáforas de la ciencia*, Alianza, Madrid.
- PROPP, Vladimir (1983) *Edipo a la luz del folklore*, Bruguera, Barcelona.
- RÉGIS DEBRAY, Jules (1994) *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*, Paidós, España.
- REYES, Alfonso (1994) “Categorías de lectura”, en TABORDA Gabriel C. *Antología del ensayo latinoamericano*, Tomo 2, Sánchez Teruelo, Bogotá.
- RIAL FERNÁNDEZ, Dolores M^a (1990) “Oír, jugar, sentir, cuentos sin fin...”, *Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias*, N° 36, España.
- SAER, Juan José (2000) *Lugar*, Seix Barral. Buenos Aires
- STERN, Daniel (1983) *La primera relación madre-hijo*, Morata, Madrid.
- TODOROV, Tzvetan (1981) “Claves para la obra de Michael Bachtin”, *Revista Eco* n° 234, Bogotá.
- TÖPFFER, Rodolphe (1896) *Los viajes escolares*. Ilustrado por Calame, Karl Girardet, Francais, D'Aubigny, De Bar, Gagnet y Forest. Garnier, Paris.

- TOSQUELLES, Francisco (1973) *El maternaje terapéutico con los deficientes mentales profundos*, Nova Terra, Barcelona.
- VALLEJO, César (1949) "Poemas humanos". En: *Poesías completas 1918-1938*, Losada, Buenos Aires.
- VIGOTSKI, Liev S. (1998) *El desarrollo cultural del niño y otros textos inéditos*, Almagesto, Buenos Aires.
- VIRILIO, Paul (2001) *El procedimiento silencio*, Paidós, Buenos Aires
- WALLON, Henri (1965) "Kinestesia e imagen visual del propio cuerpo en el niño", *Estudios sobre psicología genética de la personalidad*, Lautaro, Buenos Aires.
- (1978) *Del Acto al Pensamiento*, Psique, Buenos Aires
- (1979) *Los Orígenes del Carácter en el Niño*, Nueva Visión, Buenos Aires.
- WINNICOTT, D. W. (1965) *El niño y el mundo externo*, Hormé, Buenos Aires.
- ZAZZO, René (1976) *Psicología y marxismo. La vida y la obra de Henri Wallon*, Pablo del Río, Madrid.



En este libro se analizan diversos estudios y reflexiones sobre las versificaciones y narraciones infantiles que tienen como soporte el cuerpo del niño.

El título de esta obra puede entenderse en un doble sentido: por un lado podemos “contar” con el cuerpo como un instrumento de comunicación y aprendizaje; por otro lado, como portador de una historia, el cuerpo cuenta.

La técnica empleada en el trabajo con niños pequeños es un procedimiento corporal. Aun si se interviene sólo con el lenguaje verbal, la operatividad de la intervención requiere de una puesta del cuerpo en los matices de la voz. Siguiendo a Merleau-Ponty, “toda técnica es técnica del cuerpo”.

Los efectos estimulantes de la intervención corporal del profesional (siempre y cuando sea adecuada) nos confirman que los juegos tradicionales pueden ser de utilidad en la tarea educativa y terapéutica.

ISBN 978-950-808-856-7



9 789508 108856